

## Apprendre à vivre ensemble dans un environnement partagé. Vers la construction d'identités biorégionales

Nayla Naoufal

Volume 12, 2014–2015

Identités et engagements. Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1083340ar>

DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.420>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) de l'Université du Québec à Montréal

### ISSN

1373-9689 (imprimé)

2561-2271 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Naoufal, N. (2014). Apprendre à vivre ensemble dans un environnement partagé. Vers la construction d'identités biorégionales. *Éducation relative à l'environnement*, 12, 39–58. <https://doi.org/10.4000/ere.420>

### Résumé de l'article

Provoquant de très nombreuses pertes humaines immédiates, les guerres qui sévissent dans le monde non seulement dégradent ou détruisent l'environnement, mais elles ont également des conséquences très néfastes sur les conditions de vie des populations, dont elles altèrent la santé et l'existence à long terme. Or des programmes de consolidation environnementale de la paix, qui font appel à une dimension éducative transversale, peuvent contribuer à l'apprentissage du vivreensemble en développant des identités biorégionales. Celles-ci sont caractérisées par l'engagement à l'égard d'un environnement partagé. Cependant, les liens entre guerre, dégradation écologique, paix et éducation sont souvent négligés en recherche. De plus, la littérature relative aux théories et pratiques de consolidation environnementale de la paix n'intègre pas suffisamment l'éducation, même de manière implicite. Pourtant, l'inclusion dans ce champ d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée est nécessaire. Dans cette perspective, cet article propose des fondements et des pratiques pour une éducation qui contribue à la construction d'identités biorégionales et d'une dynamique de paix. Ces fondements et ces pratiques, que je me suis efforcée de rendre transférables à des contextes similaires, présentent l'aboutissement des diverses étapes de ma recherche.

# Apprendre à vivre ensemble dans un environnement partagé

## Vers la construction d'identités biorégionales



**Résumé :** Provoquant de très nombreuses pertes humaines immédiates, les guerres qui sévissent dans le monde non seulement dégradent ou détruisent l'environnement, mais elles ont également des conséquences très néfastes sur les conditions de vie des populations, dont elles altèrent la santé et l'existence à long terme. Or des programmes de consolidation environnementale de la paix, qui font appel à une dimension éducative transversale, peuvent contribuer à l'apprentissage du vivre-

ensemble en développant des identités biorégionales. Celles-ci sont caractérisées par l'engagement à l'égard d'un environnement partagé. Cependant, les liens entre guerre, dégradation écologique, paix et éducation sont souvent négligés en recherche. De plus, la littérature relative aux théories et pratiques de consolidation environnementale de la paix n'intègre pas suffisamment l'éducation, même de manière implicite. Pourtant, l'inclusion dans ce champ d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée est nécessaire. Dans cette perspective, cet article propose des fondements et des pratiques pour une éducation qui contribue à la construction d'identités biorégionales et d'une dynamique de paix. Ces fondements et ces pratiques, que je me suis efforcée de rendre transférables à des contextes similaires, présentent l'aboutissement des diverses étapes de ma recherche.

*Nayla Naoufal,  
chercheuse associée  
au Centr'ERE*

**Abstract :** In addition to causing immediate human losses, wars are responsible for the degradation and destruction of the environment, and also have extremely adverse effects on the living conditions of the populations, whose long-term health and existence become impaired. Environmental peace-building programs, on the other hand, have a transversal educative dimension, and can contribute to the construction of a dynamic of peace, by promoting the development of bioregional identities. These identities are characterized by a commitment towards the shared environment. Nevertheless, the links between war, environmental degradation, peace and education are often neglected in research. Furthermore, literature relating to environmental peace-building theories and practices does not integrate education to a sufficient extent, not even implicitly. The inclusion of an educative, explicit, planned and systematized dimension in environmental peace-building is necessary. In this perspective, this article proposes concepts, theories and practices for an education that contributes to the construction of bioregional identities and a dynamic of peace. These concepts, theories and practices, which should be transferable to similar contexts, are the culmination of the diverse stages of my PhD thesis.

*C'est pour toi que je danse, c'est pour toi que je tourne,  
Enfin pour nous tous qui désirons la vie,  
Pour la vie qui ne veut plus s'enfoncer dans la terre, ramper, s'écraser.  
Et je ne suis pas seule,  
Nous revenons de loin, très loin,  
Car le ventre de la terre n'a pas fini de souffler sa colère.*  
Marie-France Giappési (2010)

Les nombreuses guerres qui sévissent dans le monde sont non seulement génocides, mais également terricides puisqu'elles dégradent ou détruisent l'environnement. En outre, même en l'absence de conflits déclarés, la plupart des sociétés ne connaissent pas une véritable paix : des violences systémiques et des inégalités socio-écologiques structurelles y sont néfastes tant en ce qui concerne les populations humaines que les milieux de vie, portant atteinte au vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé.

Cet article s'intéresse d'abord aux liens réciproques et interdépendants entre l'émergence de conflits armés et la dégradation de l'environnement d'une part, et entre la protection de l'environnement et la construction d'une dynamique de paix d'autre part. Ensuite, il invite à explorer le champ émergent de la consolidation environnementale de la paix, ses liens avec l'éducation et sa contribution au développement d'identités caractérisées par l'engagement en matière d'environnement. Enfin, je proposerai certains fondements et diverses pratiques pour une éducation qui contribue à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement commun.

## **1. Méthodologie**

Cet article s'appuie sur les résultats de ma recherche doctorale (Naoufal, 2012)<sup>1</sup> portant sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à la construction d'une dynamique de paix.

Un premier volet de cette recherche, de nature descriptive, interprétative et critique, consistait à dégager les fondements et les pratiques de l'action éducative réalisée par l'ONG libanaise environnementale IndyACT et par le collectif féministe Nasawiya - les deux entités étaient associées au moment de la collecte de données - à travers une étude de cas qualitative, de type ethnographique. Dans ce volet, j'ai également réalisé une exploration complémentaire de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : *Friend of the Earth Middle East* (FOEME) et *Community Gardens Associations* (CGA). La première œuvre en Palestine, en Israël et en Jordanie sur un plan à la fois régional et local. Entre autres, elle fait appel à la coopération en matière de gestion de ressources en

eau partagées par des communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes. L'association CGA, pour sa part, est une ONG bosnienne indépendante qui fait appel au jardinage collectif réunissant des communautés bosniaques, serbes et croates.

Le deuxième volet de ma recherche portait sur l'élaboration d'une proposition de fondements et de pratiques pour une éducation relative à l'environnement en contexte non formel de nature à contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Cette proposition devrait être transférable à des contextes nationaux et internationaux similaires. La méthodologie adoptée pour construire ce volet de développement stratégique est celle d'une démarche spéculative (Van der Maren, 1995, p. 134) s'appuyant sur les éléments du cadre théorique de ma recherche et sur les résultats du premier volet.

## **2. L'interdépendance entre les guerres et la dégradation de l'environnement**

Une quarantaine de guerres et conflits violents faisant intervenir des armes sévissent dans le monde actuel. Ce chiffre comprend les guerres interétatiques (la guerre des États-Unis contre l'Iraq, par exemple, ou encore le conflit séculaire larvé entre l'Inde et le Pakistan autour de la province du Cachemire), les guerres civiles internes où s'affrontent des groupes nationaux appartenant à différentes ethnies, religions ou confessions (comme les cas de l'ex-Yougoslavie, de Chypre ou du Liban), et les guerres entre un État et une entité non étatique, qui opposent un pouvoir en place détenant le monopole de la violence armée à une organisation de libération nationale ou à un mouvement séparatiste, lesquels aspirent au droit du peuple à disposer de lui-même (la Turquie et le Parti des Travailleurs Kurdes PKK, par exemple, ou l'Espagne et l'organisation basque ETA), ou encore à un soulèvement de masse qui revendique une plus grande justice sociale et une vie plus digne (on peut penser aux révolutions en Tunisie et en Égypte en 2011). Quant à l'État Islamique, il constitue un cas à part : phénomène très complexe de par sa composition, l'entité qui se veut un État s'apparente à une milice terroriste, mais son expansion, ses objectifs et ses stratégies sont davantage ceux d'un proto-état (Lister, 2014, p. 14); rappelons que l'État islamique est en guerre avec la Syrie, l'Iraq et plusieurs entités non étatiques (*ibid.*).

Or, quelles que soient les raisons et aspirations qui se trouvent à l'origine de ces affrontements violents, il ne fait aucun doute que tout conflit armé entraîne toujours une dégradation, voire une destruction, de l'environnement (Jernelov, 2006; Vadrot, 2005, p. 13). Provoquant de très

nombreuses pertes humaines immédiates, dégradant ou détruisant toujours l'environnement, la guerre est très néfaste pour les conditions de vie des populations. L'ampleur et la complexité des impacts écologiques d'une guerre sont tributaires de sa durée, des armes employées et des caractéristiques du milieu où elle a lieu (Jernelov, 2003). Un conflit armé a des effets très négatifs sur les populations humaines, non seulement en provoquant une grande mortalité et des exodes massifs, en dégradant leurs conditions de vie et en entraînant de graves problèmes de santé physique et psychique, mais également en détruisant les ressources naturelles dont ces populations dépendent pour leur subsistance (Naoufal, 2012, p. 9).

Par ailleurs, la dégradation de l'environnement et la diminution des ressources entraînent l'augmentation des tensions socio-économiques et des conflits, ainsi que la tendance à avoir recours à la force militaire (Mische, 2004, p. 47). À titre d'exemple, le conflit entre les nomades et les sédentaires dans la région du Darfour au Soudan est étroitement lié aux changements climatiques, qui entraînent une raréfaction des ressources en eau, une désertification et par conséquent des facteurs de stress en ce qui concerne les moyens de production alimentaire dont dépendent respectivement les nomades et les sédentaires, à savoir l'élevage et l'agriculture (PNUE, 2007, p. 9). Il existe donc une boucle de rétroaction entre l'émergence des conflits armés et la destruction des écosystèmes, qui contribuent à se renforcer l'une l'autre.

Selon les conclusions de ma recherche (Naoufal, 2012, p. 269), non seulement la guerre dégrade l'environnement, mais elle menace aussi la sécurité des personnes, réduit leur espace d'action – l'espace qui leur est familier et qui définit le milieu auquel elles se sentent attachées (inspiré de Hay, 1988) – et diminue leur pouvoir-agir à l'égard du monde. Elle transforme profondément les identités individuelles et collectives et peut mener vers une aliénation à l'égard de l'environnement. Les personnes qui vivent une guerre et dont les besoins en nourriture, en abri et en sécurité ne sont pas ou peu satisfaits ont tendance à investir peu d'énergie, voire pas du tout, pour s'intéresser au milieu de vie, à la nature et à certaines questions écologiques jugées plus lointaines ou peu importantes. Une fois le conflit armé terminé, il semble que les personnes aient du mal à se départir d'un mode de raisonnement à court terme focalisé exclusivement sur le besoin de survie et à se préoccuper de l'environnement, d'autant plus qu'une guerre est souvent suivie d'une période de grande instabilité politique, sécuritaire et socio-économique.

### **3. La protection de l'environnement en tant que visée 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. La paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l'environnement (Mische, 2004, p. 47). L'intégrité du milieu de vie implique entre autres la cohésion sociale et l'entente entre groupes sociaux (Weintraub, 1995).

En outre, la protection de l'environnement pourrait constituer une visée supérieure, permettant d'amoindrir ou de surmonter l'hostilité entre diverses communautés au sein d'un pays ou au-delà des frontières (Clayton, 2003, p. 59-60), voire de rapprocher ces communautés. Selon certains chercheurs, la préoccupation et l'engagement à l'égard des problématiques socio-écologiques pourraient même devenir une visée 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).

Une telle visée en matière de protection de l'environnement peut être partagée par des groupes intra-étatiques ou interétatiques, ou par des États. En effet, certains 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 du fleuve de l'Indus et à la coopération de deux localités palestinienne et israélienne depuis 2003 (Tulkarem et Emek Hefer) pour le recyclage des déchets des pressoirs à olives (Harari, 2008, p. 20).

#### **4. La consolidation environnementale de la paix : un processus éducatif de nature à mener au développement d'une identité biorégionale**

Cet article s'intéresse à l'une des stratégies de construction d'une dynamique de paix selon l'Organisation des Nations Unies (Galtung, 1996, p. 103), celle de la consolidation de la paix (*peacebuilding*).

Mise en œuvre après l'arrêt des hostilités, précédant les accords de paix formels et se poursuivant après ces derniers, la consolidation de la paix constitue une démarche globale et complète qui vise à empêcher une récurrence de la violence et à promouvoir des relations pacifiques et soutenables au sein de la société, à travers un ensemble de processus, d'approches et de méthodes (Harris et Mische, 2004, p. 177).

La consolidation environnementale de la paix (*environmental peacebuilding*) constitue un champ de pratique et de recherche émergent. Les programmes en la matière reposent sur la coopération environnementale (la coopération des communautés ou des populations dans le but d'améliorer le milieu de vie), sur la réconciliation (la transformation des relations entre communautés) et sur le dialogue au sein de l'action (Naoufal, 2012, p. 144-174).

Qu'elle soit située dans des contextes de conflits provoqués par des questions écologiques ou non, la consolidation environnementale de la paix requiert la transformation des rapports entre les communautés et la modification des représentations individuelles et collectives à l'égard de la guerre, de la paix, de l'environnement et des autres personnes et des collectivités. Les visions du monde en faveur de la guerre doivent être remplacées par des visions du monde en faveur de la paix. Tant la guerre que la dégradation de l'environnement s'installent d'abord dans l'esprit des personnes qui vivent de telles situations : elles se distancient psychologiquement de la nature et de l'autre humain, perçu comme « distinctement "autre", étranger, ennemi, puis ensuite, non humain et monstrueux, "méritant" d'être détruit » (traduction libre, Mische, 1986, p. 2).

En outre, les cultures des sociétés en conflit depuis longtemps ont intégré des représentations des personnes de l'autre camp comme des ennemis monstrueux (Adwan, 1996, p. 91). Les systèmes éducationnels des sociétés en conflit ou ayant vécu des conflits, très liés aux contextes culturels dans lesquels ils s'inscrivent (Bruner, 1996, p.18), devraient donc être transformés en profondeur (Plonski, 2005). Tous ces éléments font appel à une dimension éducative centrale au sein des programmes de consolidation environnementale de la paix, particulièrement nécessaire pour développer un fort sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de l'environnement partagé. En ce sens, l'éducation relative à l'environnement apparaît comme une composante essentielle et transversale des programmes de consolidation environnementale de la paix.

En ce sens, les processus de consolidation environnementale de la paix sont de nature à mener au développement d'une identité écologique dite « régionale » (Carius, 2006) et ce, dans le but de remplacer une identité « définie politiquement et mutuellement exclusive » (traduction libre, Carius, 2006, p. 12.). À partir de cette idée d'identité régionale, cet article propose la notion d'« identité biorégionale » : caractérisée par l'engagement à l'égard de la biorégion<sup>2</sup> partagée, cette affiliation prend le dessus sur les appartenances identitaires de type national, ethnique, religieux, confessionnel, politique, etc. Cette identité biorégionale fait référence à des responsabilités et à des droits partagés à l'égard de l'environnement et de ses autres habitants.

Selon les résultats de ma recherche, l'action socio-écologique collective mise en place au sein des initiatives de consolidation environnementale de la paix peut mener au développement d'une identité caractérisée par l'engagement à l'égard de l'environnement chez les acteurs. Un tel engagement prend progressivement le pas sur les autres composantes identitaires, notamment l'appartenance confessionnelle prédominante dans le contexte libanais. Grâce à ce type de travail sur la dynamique identitaire, j'ai observé que l'action des ONG étudiées contribue en effet à un processus de consolidation environnementale de la paix, mené aussi bien avec des communautés dans le cas de programmes de création de réserves naturelles, qu'avec des personnes, leurs acteurs. À travers ce processus, les acteurs deviennent des agents de transformations socio-écologiques dans leur vie quotidienne, qui établissent des connexions entre les problématiques sociales et environnementales (par exemple, entre la dégradation de l'environnement et l'oppression des femmes). Le processus d'apprentissage du vivre-ensemble et de construction d'une dynamique de paix apparaît directement connecté à l'émergence d'éléments d'une identité commune caractérisée par un engagement à l'égard de l'environnement.

## **5. Les liens entre guerre, dégradation environnementale, paix et éducation : des enjeux souvent négligés en recherche**

Peu de recherches en éducation relative à l'environnement se penchent explicitement sur la création d'une dynamique de paix. Les quelques recherches en la matière (par exemple, Wenden, 2004 ; Nordland et Reardon, 1994) ne portent pas sur les sociétés pluralistes en proie aux tensions intercommunautaires, 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 écologique et l'émergence des conflits, ne faisant de l'environnement ni un but, ni un agent, ni un objet de l'apprentissage<sup>3</sup> comme pourrait le faire l'éducation relative à l'environnement en vue de contribuer à la création d'une dynamique de paix (Naoufal, 2012, p. 23).

Cependant, plusieurs initiatives à travers le monde, déployées principalement en contexte d'éducation populaire ou communautaire, s'intéressent aux liens entre les questions écologiques, l'émergence de conflits et la construction d'une dynamique de paix, accompagnant les communautés dans la recherche de solutions. On peut penser notamment à certaines ONG situées au Moyen-Orient et en Bosnie-Herzégovine, dont l'action environnementale contribue à l'apprentissage du vivre-ensemble. Parmi les problématiques qu'elles abordent, figurent la lutte contre les changements climatiques, la gestion de ressources en eau partagées, l'amélioration des conditions de vie des travailleurs migrants, la promotion des droits des femmes, etc.



À cela s'ajoute le manque de recherches théoriques et d'études de cas dans le champ récent de la consolidation environnementale de la paix permettant de cerner sa participation à la construction d'une dynamique de paix dans des contextes de tensions ou de conflits. Par ailleurs, la recherche en éducation relative à l'environnement ne s'est pas encore penchée sur sa propre contribution à la consolidation environnementale de la paix.

De plus, la littérature relative aux théories et pratiques de consolidation environnementale de la paix n'intègre pas suffisamment l'éducation, même de manière implicite. Harari (2008) et Roseman (2008) font certes référence à l'éducation en tant que dimension des interventions de construction de la paix, mais sans approfondir cet aspect et sans en étudier les fondements et les pratiques dans la perspective de la consolidation environnementale de la paix.

Enfin, signalons qu'il existe de nombreuses études de cas, souvent réalisées par des activistes, mais également par des chercheurs, sur des conflits relatifs aux injustices environnementales de par le monde et sur des initiatives populaires qui cherchent à résoudre les problèmes de fond et à redonner aux communautés lésées la subsistance, la dignité, la justice et le droit à disposer de ressources naturelles de qualité et d'un environnement sain. Sans porter nécessairement sur des sociétés pluralistes, ces travaux sont d'un grand intérêt pour les recherches et les pratiques qui tentent de tisser des connexions entre l'éducation populaire, la paix, la justice environnementale et la dégradation de l'environnement. Certes, ils sont très présents dans le domaine de l'éducation relative à la justice environnementale. Mais les chercheurs en ERE en général, et ceux qui s'intéressent à l'apprentissage du vivre-ensemble en particulier, gagneraient à se pencher sur les questions de justice environnementale et d'écologisme populaire (Martínez Alier, 2014), et à explorer notamment les travaux menés dans ces champs.

## **6. Proposition de fondements et de pratiques pour une éducation favorisant des processus de consolidation environnementale de la paix**

Selon les résultats de ma recherche (Naoufal, 2012, p. 536), l'éducation relative à l'environnement peut jouer un rôle important dans la construction d'une dynamique de paix, notamment à travers des processus de consolidation environnementale de la paix, et le développement d'identités qui sont caractérisées par l'engagement à l'égard de l'environnement.

Dans la perspective d'intégrer dans le champ de la consolidation environnementale de la paix une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée, je me suis efforcée d'identifier et de cerner des fondements et

des pratiques transférables pour une éducation qui soit appropriée à la construction d'identités biorégionales et d'une dynamique de paix dans un environnement partagé (Naoufal, 2012, p. 457-506). Quelques-uns de ces fondements et de ces pratiques sont esquissés dans cet article.

### **Des fondements pour une éducation qui favorise la construction d'une dynamique de paix**

En prenant appui sur les éléments du cadre théorique de ma recherche, provenant notamment des travaux de Galtung (1996) et de Wenden (2004) et sur les résultats de mon étude de cas, cette section propose des fondements de nature à contribuer au développement d'identités biorégionales, favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble : entre autres, une certaine conception fondamentale de la paix de même qu'une vision de l'éducation et une vision de l'environnement susceptibles de soutenir l'enrichissement de notre rapport au monde.

Premièrement, la conception de la paix qui apparaît plus féconde fait référence à une dynamique de paix positive. Celle-ci 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.), de racisme écologique; elle se caractérise par le respect des droits de la personne, une justice environnementale et une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996, p. 3; Harris et Mische, 2004, p. 171). Le concept de dynamique de paix positive constitue une « paix socio-écologique » (traduction libre, Wenden, 2004, p. 1), correspondant à un rapport au monde privilégié : paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement.

Selon les conclusions de ma recherche, cette paix socio-écologique prend en compte l'absence de violences directes et systémiques à l'égard de l'environnement, qui s'exercent à l'égard de toutes les espèces et de toutes les communautés écologiques, y compris humaines : il s'agit d'apprendre à vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé et en harmonie avec celui-ci. Pour cela, l'éducation est nécessaire, mais non suffisante : la construction d'une telle paix requiert des changements structurels et politiques (notamment des ententes politiques équitables), des infrastructures appropriées et le soutien des médias (Fuwa, 2002).

Le terme de dynamique vient du fait que la paix n'est pas un état figé, statique ou passif, mais constitue un processus permanent et actif en vue d'atteindre un équilibre dynamique (Galtung, 1996, p.274, p. 196; Harris et

Mische, 2004). Une dynamique de paix positive implique une résolution des conflits sans recours à la force militaire ou physique et sans violences structurelles, puisque les sociétés connaîtront toujours des tensions et des mésententes au sein d'elles-mêmes et entre elles. Dans certains processus de consolidation environnementale de la paix, une dynamique de paix positive peut être d'abord mise en œuvre entre des communautés, en l'absence d'un traité politique équitable.

Deuxièmement, la vision d'une éducation de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix correspond à une éducation socioconstructiviste, coopérative, non compétitive, interdisciplinaire, émancipatrice, dialogique, critique, expérientielle, ancrée dans l'action et dans la pédagogie de projet, fondée sur la responsabilité et le pouvoir-agir des apprenants qu'elle vient renforcer, afin qu'ils deviennent des agents de transformations sociétales engagés à l'égard des réalités sociales, écologiques, politiques, économiques et éducationnelles. Ici, l'éducation n'est pas instrumentale, mais vise le développement des personnes et des communautés en harmonie avec l'environnement et soucieuses d'équité sociale. Pour favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble, l'éducation doit être de nature systémique et holistique, engageant toutes les dimensions de la personne, de la communauté et du rapport à l'environnement. Elle doit être sensible, conviviale, ludique et artistique.

Troisièmement, en vue de promouvoir une dynamique de paix, la vision de l'environnement doit inclure les éléments de représentations suivants : l'environnement en tant que problématiques communes, territoire et milieu de vie partagé, obligations et droits communs - entre autres, le droit humain à l'eau, considérée comme un bien collectif (Labraña, 2011); l'environnement comme projet intercommunautaire visant l'amélioration du milieu, comme lieu de responsabilisation, de renforcement du pouvoir-agir et d'émancipation des personnes et des communautés. Signalons aussi que les projets de consolidation environnementale de la paix, lorsqu'ils correspondent à des projets d'écodéveloppement visant l'amélioration du milieu de vie (telles des interventions de jardinage collectif) privilégient une représentation de l'environnement en tant que source de plaisir, de détente, de beauté et de socialisation.

En outre, au regard des résultats de ma recherche, l'éducation populaire freirienne, l'éducation locale, l'éducation des adultes, l'éducation féministe des adultes, le poststructuralisme féministe, l'écologie sociale, le multiculturalisme critique et l'éducation relative à l'environnement apparaissent comme des propositions éducatives complémentaires, qui peuvent être très utiles comme sources d'inspiration où puiser des visions et

des pratiques pour mettre sur pied des projets de consolidation environnementale de la paix (Naoufal, 2014).

Cet article s'attarde sur la proposition de l'éducation relative à l'environnement. En effet, les conclusions de ma recherche ont mis en lumière les avantages de relier les champs de l'éducation relative à l'environnement et de la consolidation environnementale de la paix, en vue de l'apprentissage du vivre-ensemble et de l'instauration d'un rapport harmonieux à l'environnement et aux autres communautés, humaines et non humaines. Pour cela, chacun des divers courants d'éducation relative à l'environnement (voir Sauvé, 2005) pourrait suggérer des pistes intéressantes. Cependant, j'ai choisi de privilégier dans ma thèse les fondements et les pratiques qui apparaissent les plus pertinents au regard de la problématique et du contexte de ma recherche, des éléments du cadre théorique que j'ai construit et des initiatives éducatives étudiées. Ma recherche était en effet basée sur une démarche globale de rétroaction continue entre les diverses étapes de la thèse, qui se sont nourries et complétées les unes les autres. En faisant appel à une telle démarche, je me suis efforcée de créer des liens entre la théorie et la pratique, afin de réaliser une recherche pertinente et signifiante tant pour les praticiens et les acteurs de terrain que pour les chercheurs.

Les courants écoféministe, sociocritique, biorégionaliste et ethnographique en ERE (Sauvé, 2005) ont été sélectionnés comme courants plus appropriés que d'autres à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un milieu fortement anthropisé et urbanisé (comme celui où se situaient mes travaux). En outre, ils prennent en compte la dimension sociale et collective du rapport au monde. La démarche d'identification et de choix des courants en éducation relative à l'environnement est présentée en détail dans ma thèse (Naoufal, 2012, p. 204-206).

### **Des stratégies pour une éducation qui favorise la construction d'une dynamique de paix**

Pour la conception et la mise en place d'initiatives de consolidation environnementale de la paix, il convient de privilégier des pratiques diversifiées, qui se complètent les unes les autres. Cette section présente quelques-unes des pratiques identifiées dans ma thèse (Naoufal, 2012, p. 487-504); le choix de celles-ci est basé sur les résultats du volet empirique de ma recherche, examinés à la lumière du répertoire d'approches, de stratégies et de démarches en éducation relative à l'environnement élaboré par Sauvé, Villemagne et Orellana (2010).

Parmi les pratiques de nature à favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble, la stratégie pédagogique du forum des questions environnementales correspond à un groupe de discussion ou cercle d'études sur une problématique socio-écologique (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 121). Les participants analysent en groupe une problématique spécifique, se confrontant ainsi à une diversité d'opinions, de croyances, de valeurs et de pratiques. Cette stratégie sociocritique présente le grand intérêt d'engager les participants dans une démarche d'analyse, de dialogue, d'argumentation et de prise de décision à l'égard d'une question environnementale. C'est également une stratégie de clarification et d'analyse des valeurs.

Une autre stratégie éducative appropriée à la construction d'une dynamique de paix est celle du jeu de rôles, pendant lequel les participants se glissent dans la peau des protagonistes d'une situation problématique, adoptant leurs intérêts, leurs valeurs et leurs opinions (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 112). Cette pratique requiert la clarification et l'analyse des valeurs, le développement de la pensée critique et créative, ainsi que l'exposition à diverses visions du monde. Cette stratégie pédagogique est particulièrement pertinente dans des initiatives de consolidation environnementale de la paix, permettant notamment aux participants de prendre du recul à l'égard de leurs propres représentations et de mieux comprendre celles d'autrui. Elle présente aussi l'avantage d'être ludique et conviviale, contribuant à détendre l'atmosphère et à mettre en place une ambiance propice à la construction de relations de confiance. Signalons que l'ONG IndyACT y a recours non seulement pour débattre de questions environnementales complexes comme les changements climatiques, mais aussi pour préparer ses acteurs à des conférences internationales et à des actions de revendication.

Le jeu de rôles peut être accompagné par la stratégie du scénario du futur (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 117; Wenden, 2004, p. 161). Les participants y explorent une myriade d'options en matière de résolution de problèmes, étudiant les conséquences de chaque option. Très utile dans des contextes marqués par une violence systémique ou organisée, où la pensée critique et créative tend à être prisonnière des réalités sociopolitiques et écologiques, le scénario du futur peut s'intégrer de manière fructueuse dans le volet éducatif des programmes de consolidation environnementale de la paix (Naoufal, 2012, p. 490-491). Cela étant dit, le jeu de rôles et le scénario du futur peuvent être tous deux bonifiés par la mise en place préalable d'un débat formel ou informel.

Également, l'une des stratégies pertinentes est celle de l'itinéraire environnemental, particulièrement judicieuse dans le but de favoriser des processus de consolidation environnementale de la paix. À titre d'exemple,

les communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes participantes au projet des Bons voisins de l'eau de l'ONG Friend of the Earth Middle East (FOEME) ont mis en place un itinéraire environnemental qui les relie entre elles et qui suit le parcours de l'eau. Idéologiquement, cet itinéraire est l'opposé du Mur de séparation : il réunit au lieu de séparer (Roseman, 2008, p. 31). Ce « Chemin des voisins » met l'accent sur l'interdépendance des communautés à l'égard des ressources hydriques, mettant en lumière les problèmes partagés et soulignant la nécessité de solutions communes. Visité par de nombreux touristes, il apporte de nombreux bienfaits aux communautés participantes, notamment sur le plan socioéconomique. Il « raconte » les histoires des communautés en matière d'eau et lie les aspects hydriques à des dimensions sociales, culturelles, archéologiques et spirituelles. En outre, en engageant les adolescents et les adultes des communautés participantes, la construction du « Chemin des voisins » a fait appel à deux stratégies également utiles dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble, soit le forum des questions environnementales déjà évoqué et l'exploration critique du milieu (Naoufal, 2009 et 2012).

Abel Rahman Sultan de FOEME, l'un des collaborateurs à ma recherche, a par ailleurs suggéré en entrevue une piste éducative, celle d'un itinéraire environnemental portant sur l'alimentation. À titre d'exemple, l'ouvrage *De la rive à l'épicerie - Un itinéraire d'éducation relative à la santé environnementale* (Godmaire, Lacourse et Sauvé, 2006) présente un tel itinéraire ancré au Québec. La suggestion de Abel Rahman Sultan est très pertinente tant dans une perspective de consolidation de la paix que dans une perspective éducative et environnementale : point focal du rapport à l'environnement (Sauvé, Naoufal et Auzou, 2013) et problématique partagée, l'alimentation peut constituer un point d'entrée dans des débats plus larges portant sur diverses questions environnementales, sociales, sanitaires et économiques, permettant d'étudier les connexions entre les différentes dimensions de la société ainsi que les enjeux de pouvoir qui la caractérisent.

De plus, un itinéraire environnemental axé sur l'alimentation, envisagé dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble, pourrait être accompagné d'un projet d'agriculture soutenue par les communautés – comme celui d'Équiterre – mis en place et géré par diverses communautés. Ce dernier pourrait apporter des bienfaits alimentaires, sanitaires et économiques, tout en améliorant les relations intercommunautaires ainsi que le rapport à l'environnement des participants.

Au terme de ma recherche, il est apparu que des projets en éducation relative à l'environnement ancrés dans l'action, à la fois concrets, interdisciplinaires, coopératifs, expérientiels, dialogiques, critiques et créatifs peuvent jouer un rôle

important dans la construction d'une dynamique de paix, notamment en favorisant le développement d'identités principalement caractérisées par l'appartenance et l'engagement à l'égard d'un environnement partagé. En effet, l'apprentissage du vivre-ensemble requiert certes des pratiques dialogiques – comme le débat associé par exemple aux stratégies du jeu de rôle ou du scénario du futur, qui permet d'allier les apprentissages aux changements de représentations (Legardez, 2011, p. 169) –, mais aussi, il fait appel à une pédagogie de projet basée sur la mise en pratique de savoirs de divers ordres et sur la coopération, essentielle pour la transformation du rapport à autrui.

## **La pédagogie du théâtre de l'opprimé**

En plus des pratiques déployées précédemment, les initiatives de consolidation environnementale de la paix étudiées dans le cadre de ma recherche adoptent certaines approches pédagogiques globales, notamment la pédagogie de projet, la pédagogie de résolution de problèmes, la pédagogie de terrain, la pédagogie du jeu et de l'imaginaire (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010).

Dans cet article, c'est la pédagogie du théâtre de l'opprimé (basée sur le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal, 1996) qui est mise en évidence. La pertinence de cette pédagogie, qui n'est pas sans connexions avec la pédagogie du jeu et de l'imaginaire (Cottreau, 1999), a été signalée par des membres de Nasawiya, qui était alors un collectif féministe associé à l'ONG libanaise IndyACT et qui est devenu depuis une ONG indépendante.

On doit le théâtre de l'opprimé à Augusto Boal (1996, p. 36-46), écrivain, dramaturge et homme politique brésilien qui a exploré plusieurs formes de théâtre populaire, contestataire, participatif et éducatif. Boal n'ayant pas développé les liens entre le théâtre de l'opprimé et l'éducation, je m'efforce de les clarifier dans cet article, d'autant plus qu'une recension d'écrits a mis en évidence le faible nombre de recherches portant sur l'intégration du théâtre de l'opprimé en ERE en dépit de son intérêt (Naoufal, 2012, p. 501).

Dans les travaux de Boal (1996, p. 7), le théâtre de l'opprimé vise à transformer les réalités sociales et fait référence à plusieurs stratégies possibles. Parmi celles-ci, la stratégie du théâtre invisible consiste à jouer une scène hors du théâtre dans un lieu public caractérisé par une grande affluence. Le public qui y assiste se trouve là par hasard et ignore qu'il s'agit de théâtre. C'est cette forme de théâtre contestataire que les acteurs et actrices du collectif féministe libanais Nasawiya ont employée pour réaliser leurs interventions. Ma propre observation participante de cette initiative m'a permis de mieux connaître et apprécier cette stratégie.

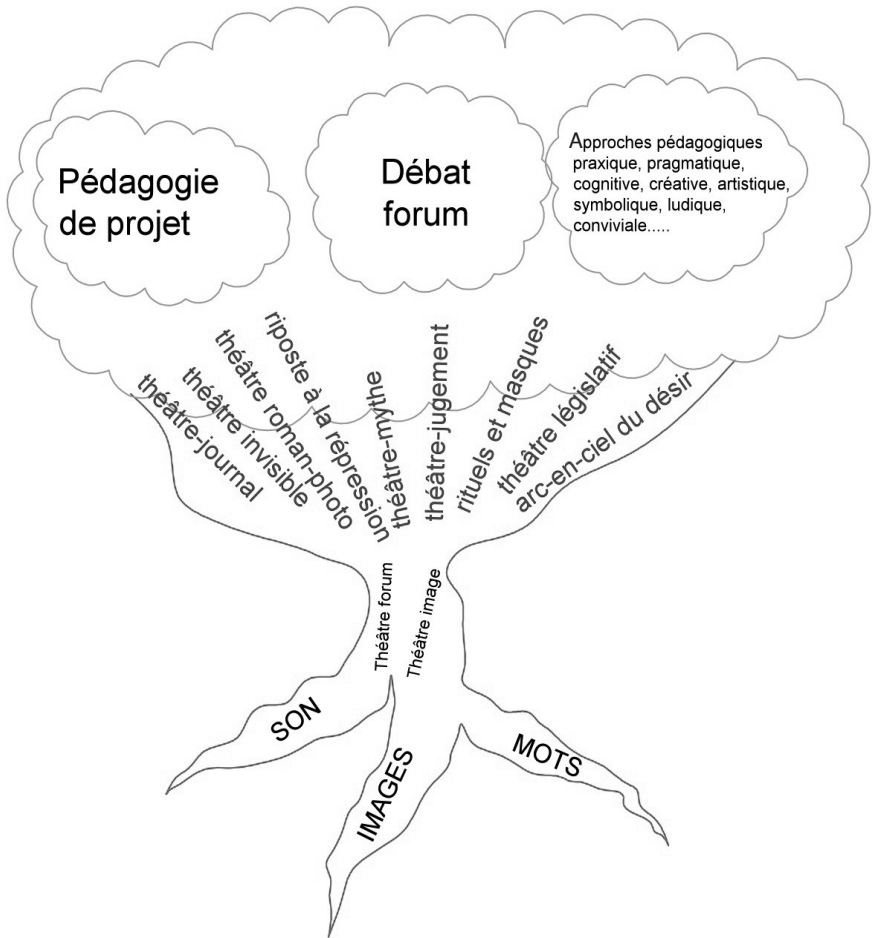
Selon les résultats de mon étude de cas, le théâtre de l'opprimé correspondrait à une pédagogie globale et holistique, qui fait appel à une philosophie socioconstructiviste, à la *praxis* et à une diversité d'approches pédagogiques. Elle présente l'intérêt d'associer une approche cognitive et rationnelle des réalités environnementales à des approches créative, artistique, sensible, ludique et conviviale de ces réalités. Proche de la perspective de l'éducation populaire freirienne (Freire, 1980) et de l'éducation féministe des adultes (Clover, Follen et Hall, 2000, p. 16-17), le théâtre de l'opprimé est de nature à engager activement les acteurs dans un processus d'apprentissage et de conscientisation qui intègre leurs problématiques quotidiennes. Il favorise le développement de savoirs, d'habiletés, de compétences (en particulier, celles qui sont relatives au jeu théâtral, à l'analyse, la discussion, la négociation, la coopération, la prise de recul, la communication et la discussion) ; cette stratégie est propice également au développement d'un pouvoir-agir, de l'estime personnelle et de la cohésion du groupe.

D'après les conclusions de mes travaux, le théâtre de l'opprimé semble constituer une approche pédagogique globale qui pourrait être très pertinente dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble et de promotion de la justice environnementale et d'une dynamique de paix. Une telle approche globale peut contribuer à une démarche critique et réflexive à l'égard de problématiques partagées par les participants. Elle peut aussi exposer les problèmes d'une communauté aux yeux des membres d'une autre communauté de manière humoristique et détendue, en vue d'humaniser l'*autre* et de mettre en lumière les préoccupations communes. Cependant, il est essentiel d'éviter une attitude dénonciatrice ou violente, qui pourrait mener à un conflit. Un médiateur neutre peut être utile dans cette perspective.

Il pourrait être avantageux d'associer la pédagogie du théâtre de l'opprimé à un débat avec le public après l'intervention, animé par un médiateur. Une autre option intéressante serait le jumelage de cette démarche avec une autre approche globale, comme la résolution de problèmes. En vue d'examiner ces possibilités, il serait certes intéressant de mener une recherche-action visant l'intégration en éducation relative à l'environnement de la pédagogie du théâtre de l'opprimé, notamment dans une perspective d'apprentissage du vivre-ensemble. Une telle recherche ainsi que l'étude d'initiatives éducatives faisant appel au théâtre de l'opprimé pourraient permettre de clarifier davantage la fonction pédagogique de cette stratégie, ses objectifs, ses étapes et ses enjeux.

La figure 1 représente l'arbre de la pédagogie du théâtre de l'opprimé<sup>4</sup>, à partir notamment des écrits de Boal (1996).





**Figure 1 :** L'arbre de la pédagogie du théâtre de l'opprimé et de l'éducation relative à l'environnement  
 Inspiré de Boal (1996)  
 et d'International Theater of the Oppressed Organisation (sans date)

## Conclusion

Des fondements et des pratiques pour une éducation qui favorise la construction d'une dynamique de paix ont été identifiés et explorés dans cet article qui prend appui sur une recherche doctorale dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Ces fondements et ces pratiques sont de nature à stimuler la construction d'une identité biorégionale, où

l'appartenance et la responsabilité à l'égard d'un environnement partagé prennent le pas sur les affiliations identitaires d'ordre national, ethnique, religieux, confessionnel, etc.

La poursuite du développement du champ de l'éducation relative à l'environnement est primordiale, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du vivre-ensemble et la construction d'une dynamique de paix. Ceci ouvre la voie à plusieurs avenues de recherche, notamment : 1) la validation par expérimentation des fondements et des pratiques en éducation présentés dans cette recherche et 2) l'étude des liens entre l'apprentissage du vivre-ensemble et la coopération environnementale.

Dans cette perspective, j'ai entrepris une recherche postdoctorale<sup>5</sup> ancrée cette fois dans la société multiculturelle du Québec. Les concepts d'identité, d'écocitoyenneté (Martinez et Chamboredon, 2011) et de justice environnementale (Martínez Alier, 2014) sont au cœur de cette recherche dont l'objectif central est d'élaborer une proposition de fondements et de pratiques pour une éducation qui favorise le développement d'identités écocitoyennes préoccupées du bien commun, comme socle de l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé au Québec. ❁

#### Notes

- <sup>1</sup> Cette recherche a été menée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'environnement à l'Université du Québec à Montréal, sous la supervision de madame Lucie Sauvé.
- <sup>2</sup> La biorégion est « *un territoire spécifique dont les limites ne sont pas d'abord politiques, mais surtout culturelles et écologiques pour réorganiser et véritablement vivre le territoire* » (Villemagne, 2005, p. 87).
- <sup>3</sup> Cette réflexion est basée sur la typologie des conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement formulée par Lucie Sauvé (1997, p. 18).
- <sup>4</sup> Je remercie Mazen Chamseddine pour la conception graphique de la figure 1.
- <sup>5</sup> Cette recherche est menée dans le cadre d'un stage postdoctoral en éducation relative à l'environnement à l'Université Laval, sous la supervision de madame Barbara Bader.

#### Note biographique

**Nayla Naoufal**, chercheure associée au Centr'ERE, mène une recherche postdoctorale sur les connexions entre l'éducation relative à l'environnement (ERE) et l'éducation interculturelle en contexte québécois à la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable à l'Université Laval. Réalisée à l'UQAM, sa thèse portait sur la contribution de l'ERE à la construction d'une dynamique de paix dans des contextes post-guerres. Nayla œuvre également à titre de chargée de cours et journaliste.

#### Références

- Adwan, S. (1996). A Curriculum for Peace and Coexistence. In Moses, R., *The Psychology of Peace and Conflict: The Israeli-Palestinian Experience* (p. 86-92). Jerusalem: Harry S. Truman Research Institute for the Advancement of Peace.

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte Poche.
- Carius, A. (2006). *Environmental Peacebuilding. Environmental Cooperation as an Instrument of Crisis Prevention and Peacebuilding : Conditions for Success and constraints*. Berlin : Adelphi.
- Clayton, S. (2003). Environmental Identity : A conceptual and an operational definition. In Clayton, S. et Opatow, S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 45-66). Cambridge : The MIT Press.
- Clover, D. E., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The nature of transformation Environmental adult education*. Toronto (Ontario) : Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, New Concept.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte, Maspero.
- Fuwa, Y. (2002). Globalisation and peace education. *Philosophy and Social Action*, 28 (3) 41-52.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means Peace and conflict, development and civilization*. Oslo : International Peace Research, SAGE publications.
- Godmaire, H., Lacourse V. et Sauvé, L. (2006). *De la rive à l'épicerie - Un itinéraire d'éducation relative à la santé environnementale*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Harari, N (2008). *Environmental peacebuilding theory and practice Part I: A case study of the Good Water Neighbours Project*. Amman, Bethléem et Tel Aviv : Friends of the Earth Middle East.
- Harris, I. et Mische, P.M. (2004). Environmental peacemaking, peacekeeping and peacebuilding : Integrating education for ecological balance and a sustainable peace. In Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 169-182). Albany : State University of New York Press.
- Hay, R. (1988). Toward a theory of sense of place. *Trumpeter, Journal of Ecosophy*, 5 (4) 160-164.
- International Theater of the Oppressed Organisation (sans date). *Theater of the Oppressed*. Consulté le 21 novembre 2011 sur [www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3](http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3)
- Jernelov, A. (2006). The environmental fallout of war on Lebanon. *Project Syndicate*. Consulté le 10 septembre 2012 sur [www.project-syndicate.org/commentary/jernelov8/English](http://www.project-syndicate.org/commentary/jernelov8/English)
- Jernelov, A. (2003). War and the environment. *Project Syndicate*. Consulté le 10 septembre 2012 sur [www.project-syndicate.org/commentary/jernelov2/English](http://www.project-syndicate.org/commentary/jernelov2/English)
- Labraña, R. (2011). La pertinence politique de la pratique de gestion locale de l'eau de l'ONG Hoyam Mojos en Amazonie bolivienne. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 9, 291 -299.
- Le Prestre, P. (2005). *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*. Paris : Armand Colin.
- Lister, C. (2014). *Profiling the Islamic State*. Washington/Doha : Brookings Institution. Consulté le 6 février 2015 sur [www.brookings.edu/-/media/Research/Files/Reports/2014/11/profiling%20islamic%20state%20lister/en\\_web\\_lister.pdf](http://www.brookings.edu/-/media/Research/Files/Reports/2014/11/profiling%20islamic%20state%20lister/en_web_lister.pdf)
- Martínez Alier, J. (2014). *L'écologisme des pauvres. Une étude des conflits environnementaux dans le monde*. Paris : Les Petits Matins/Institut Veblen. Deuxième édition.

- Martinez, M. L., et Chamboredon, M. C. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. In Legardez, A. et L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 89-112). Dijon : Educagri.
- Mische, P.M. (2004). Ecological security : New challenges for human learning. In Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 31-52). Albany : State University of New York Press.
- Mische, P.M. (1986). *The psychology of destruction : The challenge to creativity – Some tentative and outrageous thoughts on the linkages between peace and environmental movements*. Communication présentée au Projet Meadowcreek, 16-19 octobre 1986, Fox, Arkansas.
- Naoufal, N. (2014). Peace and environmental education for climate change: challenges and practices in Lebanon. *Journal of Peace Education*, 11 (3), 279-296.
- Naoufal, N. (2012). *La contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix*. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Naoufal, N. (2009). Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble. *Éducation et francophonie*, 37 (2), 186-203.
- 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), 373-390.
- Plonski, S. (2005). Developing agency through peacebuilding in the midst of intractable conflict : The case of Israel and Palestine. *Compare*, 35 (4), 393-409.
- PNUE – Programme des Nations Unies de l'Environnement (2007). *Sudan Post-conflict Environmental Assessment*. Nairobi : UNEP.
- Vadrot, C.-M. (2005). *Guerres et environnement. Panorama des paysages et des écosystèmes bouleversés*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- 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.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L., Naoufal, N. et Auzou, E. (2013). *Pour une éco-alimentation*. Québec : PUQ.
- Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2010). *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.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Collection Éducation et Formation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- 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.

- Wenden, A.L. (2004). Introduction : Integrating Education for Social and Ecological Peace – The Educational Context. In Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 1-30). Albany : State University of New York Press.
- Westing (1989). *Comprehensive security for the Baltic : An Environmental Approach*. États-Unis : Sage Publications.
- Weintraub, B. A. (1995). Defining a fulfilling and relevant environmental education. *Urban education*, 30 (3), 337-366.