

L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques

Résumé : Forte de ses dimensions politiques, économiques et culturelles, la globalisation pénètre l'éducation où elle transporte ses paradoxes et se manifeste sous une double tension : d'une part, elle offre son univers d'informations et son vertigineux espace communicationnel pour enrichir l'apprentissage ; mais d'autre part, elle resserre sur l'école l'étau de l'économisation du monde. La globalisation influence les politiques publiques relatives à l'institution scolaire et c'est dans cette mouvance que l'éducation pour le développement durable s'est imposée comme cadre de référence pour la prise en compte du rapport à l'environnement. Un tel contexte pose un ensemble de défis aux acteurs de l'éducation relative à l'environnement : en particulier et à contre-courant, poursuivre la construction critique de fondements pour l'action éducative afin d'orienter les choix curriculaires, et développer une pédagogie de l'appartenance et de l'engagement, apte à résoudre de façon féconde les tensions entre identité et altérité, entre globalité et localité, deux couples de forces caractéristiques de la globalisation.

*Lucie Sauvé
Chaire de
recherche du
Canada en
éducation relative
à l'environnement,
Université du
Québec à
Montréal*



Abstract : Globalization, as a macro-cultural “tsunami” risen and sustained by politico-economic forces, has invaded education, bringing in its double-bind dynamics: its informational and communicational universe offers infinite learning possibilities, but at the same time, globalization imposes its economic worldview as a reducing hidden curriculum. Globalization influences educational policies and this trend is clearly illustrated by the actual worldwide prescription of the politico-economic program of education for sustainable development. This context raises important issues for environmental educators. There is a need to pursue the critical construction of philosophical and ethical foundations for curriculum designs so as to include the too often forbidden or narrowly interpreted environmental dimension. There is also a need to clarify the specific and essential contribution of environmental education to resolve the tensions between identity and otherness, local and global, these tensions being exacerbated through globalization.

On parle beaucoup de globalisation : cette gigantesque vague de changements planétaires a désormais pénétré les différentes dimensions de nos vies, ici comme ailleurs. Elle étonne, bouscule, brasse, métisse ; elle éveille des espoirs ; elle ouvre des « mondes » de possibilités ; elle inquiète ; elle écrase. Mais de quoi s'agit-il au juste ? Et en quoi l'éducation est-elle touchée par l'étrange « tsunami » de la globalisation ? Quels en sont les effets sur les politiques publiques relatives à l'institution scolaire ? Quels enjeux curriculaires et pédagogiques ce macro-phénomène soulève-t-il ? Plus spécifiquement, qu'advient-il de l'éducation relative à l'environnement dans un tel contexte, et comment cette dimension de l'éducation, qui concerne notre rapport au monde, peut-elle aider à mieux se situer au regard de la globalisation, à mieux être et agir, de façon réactive et proactive ? Cet article tentera d'apporter certains éléments de réponse à ces questions, à partir du triple éclairage d'une recension d'écrits, d'une analyse herméneutique de textes officiels et de ma longue expérience réflexive de recherche et de pratique dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Les paradoxes de la globalisation

Il n'est pas facile de définir la globalisation. C'est pourtant le fil conducteur de la transformation des sociétés actuelles. Certains diront que c'est notre « fil d'Ariane » vers une nouvelle humanité. Pour d'autres, c'est un gigantesque fil d'araignée, pour mieux nous piéger. La globalisation est un phénomène d'une hyper-complexité, à la fois d'un très haut niveau d'abstraction et d'une présence quotidienne bien concrète, multiforme, très dense et envahissante. Et ce phénomène est d'autant plus complexe qu'il est éminemment paradoxal : la globalisation, pour le meilleur et pour le pire !

Chose certaine, la globalisation est tributaire du développement technologique, en particulier des technologies de la communication et du transport ; et à son tour, dans un vaste mouvement de spirale, elle valorise et génère le développement technologique. La globalisation se joue sur des claviers électroniques et se répand sur des ailes d'avion. Légère... comme un filet. Elle a la légèreté paradoxale d'un formidable pouvoir invisible.

Certains auteurs (dont Ian Clark, 1997 ; Rizvi et Lingart, 2000) ont tenté de décrire ce macro-phénomène de façon « objective », sans tomber dans des clichés qui sont eux-mêmes des produits de la globalisation. Nous inspirant de leurs travaux, on peut identifier les caractéristiques suivantes :

- La globalisation correspond à l'extension géographique de l'interaction sociale, dans ce qu'on appelle désormais le « village global ».
- Elle correspond à la contraction de l'espace planétaire et du temps humain. Pensons par exemple, à la rapidité des déplacements, à l'exigence de vitesse des communications virtuelles.

- Elle implique la déterritorialisation des réalités sociales, la délocalisation des activités de production et de consommation. La globalisation n'a pas « pignon sur rue ». Elle entraîne divers types de migrations humaines. Elle rompt les ancrages et les racines, dont les ancrages territoriaux et les racines culturelles.
- Elle se caractérise aussi, surtout, par le niveau planétaire des interactions économiques ; elle renforce la mondialisation des marchés, comme elle est renforcée par celle-ci.
- Elle entraîne l'uniformisation des idées et des pratiques politiques ; elle conduit à l'économisation du politique.
- Elle construit les nouveaux symboles d'une culture globale ; les marques de commerce deviennent des icônes universels.
- Enfin, la globalisation entraîne l'amplification des impacts environnementaux. « Globalia »¹ est omnivore ; elle laisse une gigantesque empreinte écologique.

Phénomène paradoxal, la globalisation se caractérise par une double tension, celle d'une force centrifuge et d'une force centripète, selon l'expression de Porter et Vidovich (2000).

- En ce qui a trait à la « globalisation politique », on assiste d'une part, à l'éclatement des anciens pays, en raison, entre autres, de la rébellion contre les jugs (si l'on pense à l'ex-URSS), et d'autre part, à l'intégration des pays dans les grandes unions politiques et économiques (l'Europe, par exemple). La globalisation oblige à jouer à armes égales, celles des titans. La démocratie, l'un des mots d'ordre de la globalisation, est elle-même paradoxale : à la fois libératrice et manipulée.
- Quant à la « globalisation culturelle », il y a d'une part, la fascinante découverte et la diffusion des cultures, mais d'autre part, l'homogénéisation culturelle. Dans les meilleurs cas, on assiste à diverses formes de métissage culturel. Dans d'autres cas, c'est le repli culturel, en réponse à un sentiment de menace identitaire.
- La « globalisation économique », associée à la mondialisation des marchés, est certes la forme dominante et la plus troublante de la globalisation. Pierre Bourdieu (*in* Peter Mc Laren, 1998) observe qu'avec des mots clés comme flexibilité ou dérégulation, la globalisation présente l'apparence de la liberté et de la libération des idéologies conservatrices. Mais en réalité, la polyarchie du capital et le droit de veto du capital global dénaturent la démocratie et entraînent une perte de pouvoir politique, une perte de pouvoir tout court chez les peuples. Bourdieu dénonce la « cannibalisation du social et du politique par l'économie ».

La globalisation correspond à une nouvelle forme de colonialisme et d'impérialisme (Craig B. Howley, 2001, p. 54-55).

La globalisation est auto-renforcée par son propre discours : « un discours maître construit par les forces globales du marché qui valorise la rationalité économique néoclassique et la politique minimaliste du néolibéralisme » (Janis Dudley *in* Porter et Vidovich, 2000). Le langage hégémonique de la globalisation, le « gospel du néolibéralisme » selon l'expression de Pierre Bourdieu (*in* Mc Laren, 1998), contribue à faire exister la globalisation. Elle est présentée comme un « état de fait », une « tendance inévitable », un ordre qui ne se discute pas. Elle est promue comme une solution aux problèmes sociaux et environnementaux. Un exemple frappant de cette logique est celui de la stratégie des « Mécanismes de développement propre » en foresterie qui autorise l'achat de « crédits de mitigation de carbone » (forme de droit de polluer) par des entreprises des pays « développés » à des communautés des pays « en développement », qui sont incitées à transformer leurs écosystèmes et paysages pour produire le plus rapidement possible de la biomasse végétale à des fins de séquestration du carbone, peu importe l'aliénation culturelle et économique que cela peut entraîner (Hutchinson, 2007).

La globalisation de l'éducation

L'éducation, comme la culture, la politique, l'économie ou tout autre secteur de l'activité humaine, est aussi touchée par la globalisation, qui s'y manifeste également en une double tension. D'une part, il y a l'accès à une galaxie d'informations, à un univers de savoirs, via le vertigineux espace communicationnel qui peut être mis à profit pour l'apprentissage ; il y a l'ouverture à différents mondes possibles et aussi les riches couleurs du métissage culturel ; nos universités, nos collèges, nos écoles, de plus en plus multiethniques, peuvent être des lieux privilégiés d'interculturalité. Mais d'autre part, il faut bien reconnaître les contraintes de la productivité : on « investit » dans l'éducation (mais en réalité de moins en moins) et cela doit être rentable ; on y retrouve le curriculum plus ou moins caché de l'économisation du monde ; on observe le désenchantement des élèves et de ceux qu'on a appelé jusqu'ici leurs « maîtres » ; on constate les multiples formes de décrochage scolaire et de violence en milieu scolaire.

En contexte de mondialisation, l'éducation répond à une mission économique. Dans le langage des grandes organisations, on parle de formation des ressources humaines (CNUED, 1993 ; ONU, 1995) et de « capital humain » (Albala-Bertrand, 1992 ; CNUED, 1993). À titre d'exemple, citons cet extrait du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (1998, p. 11) : « Chaque enfant devrait acquérir les connaissances, les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à son développement personnel dans une société globalisée et devenir membre actif dans un marché en évolution rapide ». La même logique se retrouve dans la *Déclaration de Johannesburg* :

Nous travaillerons ensemble pour nous entraider à accéder aux ressources financières, aux avantages de l'ouverture des marchés, à développer nos capacités, à utiliser la technologie moderne pour réaliser le développement et s'assurer qu'il y ait transfert technologique, développement des ressources humaines, éducation et formation pour bannir à jamais le sous-développement. (ONU, 2002)

En écho aux propos de nombreux autres auteurs, dont Carnoy (1999), Petrella (2000), Laval et Weber (2002), Olsen (2004) et Charlier (2005), Li (2003) dénonce la globalisation qui transforme l'éducation en un « sous-secteur de l'économie » :

Les organisations internationales (comme la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international), les gouvernements nationaux et locaux et certaines corporations transnationales tendent à promouvoir une réforme curriculaire qui insiste sur le développement de savoirs et d'habiletés nécessaires pour entrer en compétition dans le marché global et profiter des avantages de la globalisation. Cette approche ne favorise pas l'investigation critique des causes et conséquences de la globalisation. Elle tend à promouvoir la globalisation, l'économie capitaliste et contribue à l'homogénéisation et la standardisation des curriculums et des pratiques éducatives, tant en milieu formel qu'informel. (Traduction libre)

Le développement durable comme projet éducatif : un enjeu curriculaire

À cet effet, il faut bien reconnaître que le programme politico-économique du développement durable qui envahit le champ de l'éducation s'inscrit dans la logique pragmatique de la globalisation. Le schème conceptuel du développement durable, tel qu'il transparait dans les documents formels (dont celui de l'UNESCO, 2004) correspond à trois sphères interpénétrées : celles de l'économie, de la société et de l'environnement. Il s'agit d'une économie exogène, située en dehors de la société, qui impose ses règles aux rapports société - environnement. L'environnement correspond à un ensemble de ressources pour l'économie. On se préoccupe de la durabilité des « ressources naturelles » afin de ne pas entraver la croissance économique, perçue comme une condition de base du développement humain. Quant à la société, elle est composée de producteurs et de consommateurs, encouragés à exploiter l'environnement - ressource, jusqu'à la limite toutefois de sa capacité de support du développement économique. Le développement durable, promu par les instances internationales (à commencer par la Commission du développement durable, rattachée au Conseil économique et social de l'ONU) est à la fois un produit et un agent de la globalisation. Il

propose à tous les peuples de la terre une cosmologie (ou vision du monde) développementaliste et ressourciste. Bien sûr, on observe ici aussi une double tension : d'une part, le développement durable apparaît comme une habile stratégie séductrice pour les acteurs de la sphère politico-économique qu'il importe de convaincre de la nécessité de considérer les réalités socio-environnementales ; d'autre part, le développement durable est un moule à penser trop étroit pour en faire un projet de société et encore moins, un projet éducatif.

Et pourtant, avec la Décennie de l'éducation pour le développement durable, dont l'UNESCO a la maîtrise d'œuvre, l'ONU lance le mot d'ordre du développement durable à tous les systèmes éducatifs de toute la terre. L'analyse des documents formels de la filière ONU permet de retracer les idées clés suivantes (Sauvé et coll., 2003) : l'éducation est un instrument pour un projet politico-économique non discuté, non discutable ; on invite à opérationnaliser le développement durable : c'est une question de stratégie, non pas de fondements ; l'éducation relative à l'environnement devient un outil pour le développement durable. D'ailleurs, dans les documents qui traitent d'éducation pour le développement durable (en particulier, UNESCO, 2004), on parle de moins en moins d'« éducation » (définie de façon étroite comme un processus traditionnel d'instruction scolaire), mais d'« apprentissage » (*learning*) de savoirs et de savoir-faire. Le mot « environnement » (associé à l'idée de ressources) est également de moins en moins utilisé : on considère qu'il n'est plus nécessaire de le nommer car il est inclus dans l'idée de durabilité.

En Angleterre par exemple, qui avait été un précurseur et un leader mondial de l'éducation relative à l'environnement dans les années 1970, on retrouve maintenant une nouvelle stratégie d'éducation pour le développement durable intitulée *Learning to last*, « Apprendre à durer » (Sustainable Development Education Panel, 2003). On peut se demander comment on peut réussir à mobiliser la jeunesse avec un tel projet éducatif, par ailleurs explicitement economiciste : il s'agit de contribuer à construire une économie nationale compétitive. Le programme planétaire de l'éducation pour le développement durable, que l'UNESCO propose comme fondement de la réforme de tous les curriculums, apparaît ainsi comme l'une des influences curriculaires les plus importantes de l'éducation contemporaine en contexte de globalisation (Sauvé et coll., 2005 ; Sauvé et Berryman, 2005).

Et pourtant, le grand défi actuel de l'éducation n'est-il pas celui de contribuer à un changement culturel majeur : il s'agit de passer d'une culture economiciste, celle qui renforce et qui est renforcée par la globalisation, à une culture de l'appartenance, de l'engagement, de la résistance, de la solidarité. Libre du carcan idéologique du « développement durable », l'éducation relative à l'environnement peut certes jouer un rôle majeur à cet effet.

Le défi de l'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement n'est pas une éducation thématique parmi une pluralité d'autres. Elle concerne l'une des trois sphères (concentriques) d'interactions à la base du développement personnel et social. En lien étroit avec la sphère du rapport à soi-même (zone de construction de l'identité) et avec la sphère du rapport à l'autre humain (zone de développement des rapports d'altérité), il y a la sphère du rapport à l'environnement, à l'autre qu'humain, à cette maison de vie partagée entre l'humain et les autres formes de vie. C'est à cette sphère, en lien et au-delà des deux autres, que s'attarde l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit ainsi d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale, qui ne peut pas être aliénée à la prescription d'un programme politico-économique mondial. L'éducation relative à l'environnement ne doit pas être politisée. Elle se préoccupe toutefois du politique (au sens d'engagement social) et poursuit sa recherche critique de fondements et de visées pour l'agir éducatif comme forme d'agir social.

À cet effet, outre le développement durable (qui s'appuie sur l'Agenda 21, CNUED, 1993), il existe une pluralité de cadres de référence, comme autant de sources de signification pour l'action éducative préoccupée du rapport à l'environnement. Entre autres, mentionnons les suivants :

- L'écodéveloppement, qui spécifie le type de développement que l'on souhaite promouvoir, en s'appuyant sur l'écologie et l'anthropologie culturelle. Selon Ignacy Sachs (1980, 1997), l'un des principaux théoriciens de l'écodéveloppement, ce dernier repose sur trois piliers : l'autonomie des décisions et la recherche de modèles endogènes propres à chaque contexte historique, culturel et écologique ; la prise en charge équitable des besoins de tous les êtres humains et de chacun d'entre eux : besoins matériels et immatériels, à commencer par celui de se réaliser à travers une existence qui ait un sens, qui soit un projet ; la prudence écologique, c'est-à-dire la recherche d'un développement qui soit en harmonie avec la nature. Alain Lipietz (2003, p. 22) rappelle que cette proposition, qui clarifiait les dimensions sociale, économique, écologique, spatiale et culturelle du développement et qui impliquait la fin du libre-échange sauvage et l'interdiction de l'exploitation d'un territoire par un autre, a été rejetée au terme des travaux de la Commission des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED, 1993) autour du Sommet de Rio, pour promouvoir celle du développement durable, plus explicitement économique.
- L'écologie politique, mouvement très diversifié regroupant des propositions qui clarifient le lien entre nature et société, rompant avec le dualisme qui a jusqu'ici séparé nature et culture, environnement et société,

et mettant en évidence l'ancrage de l'identité humaine dans la nature (Whiteside, 2002). « C'est bien de la « chose publique » (res publica) qu'il s'agit, mais la nature de ces choses n'est pas fixée, car il s'agit d'associations d'humains et de non-humains aux configurations multiples » (Latour, 2002). « L'écologie politique s'interroge en permanence, en commun, sur ce « nous » supposé partagé... » (Boullier, 2002). Ici, le rapport à l'environnement est éminemment politique (au sens de processus démocratique et non de programme) et fait appel à l'engagement. « Non seulement l'écologie est politique, mais toute politique est une bonne ou mauvaise écologie appliquée » (Lipietz, 2003, p. 19).

- L'Écosocialisme (associé entre autres aux travaux de René Dumont et Alain Lipietz) est une forme d'écologie politique (analysée entre autres par Fien, 1993 et Whiteside, 2002) qui retient de la proposition marxiste les préoccupations de partage et d'équité sociale, mais qui tente de combler le vide écologique du socialisme traditionnel. La dégradation de l'environnement va de pair avec l'exploitation des humains entre eux. Il importe de dénoncer à cet égard le pouvoir de la rationalité économique et de mettre en évidence comment le rapport à la nature est historiquement déterminé par les modes de travail et de production.
- L'écologie sociale, qui s'intéresse à la signification et aux implications des interactions de la société avec le monde naturel. Selon Murray Bookchin (sans date, traduction libre), le premier théoricien de l'écologie sociale :

La domination de la nature a ses origines dans la domination de l'humain par l'humain, c'est-à-dire dans la hiérarchie. La hiérarchie doit être abolie par des changements institutionnels qui ne sont pas moins profonds et radicaux que ceux qui sont requis pour abolir les classes sociales. Cela situe l'écologie à un nouveau niveau d'investigation et de praxis, bien au-delà d'un engagement de sollicitude, souvent romantique et mystique, avec une vague « nature » et d'une fascination pour la vie sauvage (*wildlife*). L'écologie sociale s'intéresse aux relations les plus intimes entre les humains et le monde organique autour d'eux. L'écologie sociale donne à l'écologie un vif tranchant révolutionnaire et politique.

- L'écoféminisme dénonce les rapports de pouvoir du patriarcat (sous ses diverses formes) qui aliènent les femmes et les groupes sociaux de races ou de classes non dominantes. Françoise d'Eaubonne (1974) observe que la mainmise des hommes sur la fertilité (des systèmes agricoles) et la fécondité a mené aux désastres écologiques actuels, avec l'inflation démographique d'une part et l'épuisement de sols nourriciers de l'autre. La perspective féministe élargit le rapport à l'environnement bien au-delà

de l'exploitation de « ressources » ou « marchandises » : c'est la « maison de vie » partagée. Dans une approche organique des réalités, elle résout les dichotomies stériles en remplaçant le « ou » par « et » : corps et esprit, humain et nature, nature et culture, hommes et femmes. Elle établit un continuum entre santé et environnement. L'écoféminisme (selon Mies et Shiva, 1998 ; Heller, 2003) fonde sa position politique sur une critique sociale des rapports de pouvoir et insiste pour que les femmes soient non seulement des objets de politique mais aussi des agentes de changement politique. Entre autres, il s'agit de faire valoir l'importance sociale et le potentiel politique de la vie quotidienne des femmes, de l'engagement socio-écologique au cœur de la vie domestique, comme dans la vie publique.

L'espace de cet article est trop court pour développer chacune de ces propositions alternatives au développement durable, mais il importe pour le moins de lancer l'invitation à s'intéresser à cette diversité de cadres de référence et aux apports de chacun. On observera des convergences entre ces diverses propositions et des spécificités pour chacune, ce qui permet d'éclairer le choix ou la reconstruction d'un cadre correspondant aux préoccupations et visées mûrement réfléchies des éducateurs dans leur milieu de pratique. Il s'agit d'un enjeu curriculaire majeur puisque la finalité, les buts et objectifs de l'éducation relative à l'environnement sont tributaires du cadre de référence adopté. Certes, la proposition n'est pas de se donner un cadre comme un carcan, mais d'échapper à la globalisation d'une pensée unique et de pouvoir expliciter et assumer les fondements de sa pratique, dans une perspective d'enrichissement continu.

Des enjeux pédagogiques

En marge du grand enjeu curriculaire, de nature politique et éthique, que nous venons d'aborder, il est aussi possible de considérer les enjeux et défis de la globalisation sur le plan pédagogique, celui de l'enseignement et de l'apprentissage dans les diverses situations toutes singulières, plus ou moins intimes, où se déploie l'acte éducatif, dans un espace de liberté (même relative) qu'il importe de reconnaître et de valoriser. Si l'on entre plus profondément au cœur de l'action éducative, c'est tout un univers de possibilités qui s'ouvre. Il existe en effet une grande diversité de portes d'entrée pour une éducation à la globalisation. Entre autres, on se rend compte que la globalisation nous amène à traiter deux « couples », au sens physique de « couple de forces », qui sont reliés entre eux : le couple identité - altérité et le couple localité - globalité. Attardons-nous d'abord au premier couple.

Pour vivre dans un monde globalisé, pour mettre à profit de façon positive la multiplicité des rapports d'altérité possibles, il y a un premier travail à faire

sur l'identité individuelle et collective. On peut s'appuyer ici sur le postulat qu'il ne peut pas y avoir d'altérité saine sans une identité ressentie, affirmée, assumée, reconnue. Et c'est sur la construction ou reconstruction de cette identité que Jacques de Coulon invite les éducateurs à se pencher, dans son ouvrage sur l'éducation à la consommation intitulé *Les enfants du veau d'or* :

L'esprit humain n'est pas un entrepôt mais un atelier où s'élabore une culture et où se tisse une personnalité unique [...] Le verbe éduquer vient du latin *educere* qui signifie « conduire hors de ». Il convient de se demander : hors de quoi ? Hors des conditionnements et des *a priori* qui nous emprisonnent dans la forteresse d'une identité d'emprunt. L'éducation consiste donc à faire sortir l'élève ou l'enfant d'un moi de pacotille qui se mure dans des certitudes pour se rassurer, et à le conduire vers un moi authentique, son centre profond unique au monde. (De Coulon, 2002, p. 151)

Et l'éducation relative à l'environnement a certes un rôle important à jouer pour le développement identitaire. On sait que le moi, le je, singulier ou collectif, se construit dans le rapport à l'autre humain. Mais il se construit aussi dans le rapport au milieu de vie, le rapport à Oikos, cette maison de vie partagée. Notre identité psycho-sociale est tissée à même notre « identité écologique » (Carvalho, 2004), celle qui se construit dans l'interaction avec le milieu (la « maison », l'habitat urbain, le village, la biorégion, etc.) et qui nous relie à la terre, à l'eau, aux paysages, aux autres vivants, celle qui nous situe dans la trame fondamentale de la vie partagée. C'est une thèse qu'ont fort bien développée entre autres les chercheurs du Groupe de recherche en écoformation (Gaston Pineau, 2000) et Tom Berryman (2003) avec sa théorie de l'éco-ontogénèse. 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.

C'est ainsi qu'un itinéraire environnemental peut être une stratégie privilégiée pour la découverte ou la confirmation de notre identité, du lien qui nous unit à la nature et aux lieux, en même temps qu'aux autres. L'itinéraire 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 ? Avec qui est-ce que je partage cet espace de vie ? Avec quels humains et autres qu'humains ? 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 ? Que voulons-nous ? Pourquoi ? Que pouvons-nous faire,

ensemble ? L'exploration du milieu de vie, qui ouvre aussi sur le « paysage intérieur » (Pierre Dansereau, 1973), peut contribuer au renforcement d'une affirmation de soi-même, individuellement et collectivement, ici et maintenant, en lien avec l'appartenance au lieu.

Une telle démarche correspond au « désir de différenciation » que définit Chaia Heller (2003), une auteure rattachée au mouvement de l'écologie sociale. Dans son ouvrage « Désir, nature et société », celle-ci parle du désir de différenciation comme un désir légitime et libérateur : se connaître soi-même en même temps que connaître le monde, à travers son interaction avec le monde. Elle affirme que « ce que nous ne savons pas de nous-mêmes est potentiellement dangereux pour soi-même comme pour les autres » (p. 144). Elle insiste sur l'importance de « devenir soi-même avant tout, plus complet, plus élaboré, plus actuel, plus signifiant » (p. 147). Il s'agit d'une assise essentielle pour entrer en relation d'altérité, pour faire face aux multiples interactions et sollicitations en contexte de globalisation.

En couple avec le désir de différenciation, Chaia Heller traite aussi du « désir d'association » qui nous amène à nous relier à l'autre. Il s'agit du désir de l'autre, du désir de nature, du désir de l'autre humain (désir social), du désir de nous relier à l'autre humain comme être de nature et de nous relier à cette nature partagée, socialisée. Différenciation et association sont deux principes écologiques de base, deux principes complémentaires qui sont les conditions mêmes de la biodiversité, tout comme celles de la diversité culturelle ou diversité « bioculturelle », les deux formes étant étroitement liées et déterminant la richesse des systèmes de vie.

Mais la démarche resterait incomplète si l'itinéraire environnemental n'intégrait pas aussi un processus de critique sociale. Après les questions « Qui ? Quoi ? Où ? » arrive la question 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 infertile ? 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 ? Etc. De telles questions émergeant 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 ouvre sur 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 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 ?

« Résister, c'est créer ». C'est le titre de l'ouvrage de Florence Aubenas et Miguel Benasayag (2002) qui fait appel à la résistance créatrice. Ces auteurs mettent en lumière la « charge subversive » des projets locaux qui répondent au désir contextuellement pertinent de gens qui y croient et qui s'y engagent, en toute authenticité et intégralité. Ils ne s'y engagent pas pour convaincre le monde entier que leur idée est la meilleure, pour propager ou généraliser leur idéologie, mais simplement parce qu'ici et maintenant, dans une vision globale (holistique) de leur réalité, ils jugent que c'est ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils doivent faire, à la mesure de leur espace de liberté et de leur responsabilité. « C'est dans la singularité que surgit leur universalité concrète, opposée à l'universalité abstraite du spectacle centralisé » (p. 118).

Au terme de l'itinéraire et de l'enquête critique qui s'ensuit, on entre donc dans une phase de projets collectifs : des projets d'écodéveloppement ou d'alterconsommation, des projets de développement alternatif, local ou endogène, d'un développement qu'on a le courage de nommer avant de le faire durer. À titre d'exemple, mentionnons les initiatives de consommation responsable et de commerce équitable, les coopératives alimentaires, les cuisines collectives, les jardins communautaires ou collectifs, les technologies alternatives, l'agriculture écologique, l'agriculture soutenue par la communauté, la gestion responsable de l'entreprise, les programmes d'écologie industrielle, etc. selon les problématiques qu'on aborde et selon le contexte.

À travers de tels projets toutefois, deux écueils doivent être évités. Le premier est celui de s'enfermer dans une compréhension consumériste ou gestionnaire de la société, dans une approche pragmatique du rapport au monde à travers l'action non réflexive. Il importe de rappeler constamment le désir de nature comme dimension intégrante de notre rapport au monde, de notre rapport d'association, 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 soit-elle, si courageuse soit-elle, ne résiste pas au tsunami de la globalisation. C'est le sens symbolique qu'on donne à nos actions qui les cimente entre elles et leur donne 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 propose 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 ?

Enfin, on peut porter un regard critique sur ce fameux *mentra* « Penser globalement, agir localement ». Si « globalement » signifie d'abord « mondialement », il peut bien s'agir d'un slogan, à la fois produit et agent de la globalisation, qui devient un « mot d'ordre », un « mot d'ordre de plus » pour briser l'imaginaire des peuples (tel que le déplore Aminata Traoré, 2002). Et cela pose un problème éthique, en particulier dans les « pays en développement » dont le devoir premier, et souvent la seule possibilité, est celui de penser justement d'abord localement (tel qu'observé par Gustavo Esteva et Magdu Prakash, 1998). Mais si on renverse la perspective mondialiste, vers une perspective holistique et si « global » signifie « holiste », alors c'est autre chose. La perspective holistique invite à repenser le rapport à soi-même, à l'autre, au milieu de vie. Elle invite à repenser les rapports différenciation/association, société/nature, ici/ailleurs. C'est justement dans une telle vision holistique que l'expression prend son sens et peut faire partie d'une réflexion féconde dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement préoccupée du phénomène de la globalisation. ❀

Notes

¹ *Globalia* est le titre du roman de Jean-Christophe Ruffin paru chez Gallimard en 2004.

Note biographique

Lucie Sauvé est professeure au département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est 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. Elle est aussi directrice du Programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement (ERE). Elle dirige des projets de recherche principalement axés sur l'institutionnalisation de l'ERE en milieu scolaire, sur la formation des enseignants et autres éducateurs, et sur l'intervention en milieu communautaire, tant au Québec qu'en contexte de coopération internationale.

Références

- Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation : pour un développement durable*. Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO. Paris : UNESCO.
- Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris : La Découverte.
- 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.
- Bookchin, M. (sans date). *L'écologie sociale*. Consulté en août 2005 sur <http://www.social-ecology.org/about/index.html>.
- Boullier, D. (2002). Le projet Cosmopolitiques. *Cosmopolitiques*, 1, 7-9.
- Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO. (1998). *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXI^e siècle*. Genève : BIE, UNESCO.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform : What Planners Need to Know*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carvalho de Moura, I. (2004). *Educação Ambiental : a formação do sujeito ecológico*. Sao Paulo : Ed. Cortez, Coleção Docência em Formação.
- Charlier, J.-É. (2005). De quelques enjeux des effets de la mondialisation. *Éducation et sociétés – Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 16(2), 17-28.
- Clark, I. (1997). *Globalization and Fragmentation. International Relations in the Twentieth Century*. Oxford : Oxford University Press.
- CNUED. (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNUED).
- Dansereau, P. (1973). *La terre des hommes et le paysage intérieur*. Montréal : Lemeac.
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris : P. Horay.
- De Coulon, J. (2002). *Les enfants du veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Esteve, G., et Prakash, M. (1998). *Grass roots postmodernism. Remaking the soil of cultures*. New York : Z Books.

- Fien, J. (1993). *Education for the Environment*. Geelong (Victoria, Australia) : Deakin University Press.
- González-Gaudiano, E. (1998). *Centro y periferia en educación ambiental. Un enfoque antisencialista*. Mexico : Mundi Prensa.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Écosociété.
- Howley, C. (2001). *School Administration and Globalization*. Document ERIC 461176 : Ohio University.
- Hutchinson, S. (2007, en préparation). *Les représentations sociales d'un projet de mitigation de carbone chez les Embera à Ipeti, Panama*. Projet de mémoire de maîtrise en sciences de l'environnement, Université du Québec à Montréal.
- Latour, B. (2002). Cosmopolitiques, quels chantiers ? *Cosmopolitiques*, 1, 15-26.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.
- Li, H.L. (2003). Bioregionalism and Global Education : A Reexamination. *Educational Theory*, 53(1), 55-73.
- Liepietz, A. (2003). *Qu'est-ce que l'écologie politique ?* Paris : La Découverte.
- Mc Laren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times : Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Mies, M. et Shiva, V. (1998). *Écoféminisme*. Paris – Montréal : L'Harmattan.
- Olsen, M. (2004). Neoliberalism, globalism, democracy : challenges for education. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 231-275.
- Organisation des Nations Unies – ONU (1995). *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement*. Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement, Caire, 5-13 septembre 1994. New York : Nations Unies.
- Organisation des Nations Unies – ONU (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable*. Sommet mondial pour le développement durable, Johannesburg, 26 août au 4 septembre 2002. Johannesburg : Nations Unies.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Porter, P. et Vidovich, L. (2000). Globalization and Higher Education Policy. *Educational Theory*, 50(4), 449-465.
- Rizvi, F. et Lingart, B. (2000). Globalization and education : Complexities and contingencies. *Educational Theory*, 50(4), 419-426.
- Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Paris : Éditions Économie et Politique.
- Sachs, I. (1997). *L'écodéveloppement : Stratégies pour le XXI^e siècle*. Paris : Éditions La Découverte et Syros.
- Sauvé, L. et Berryman, T. (2005). Challenging a Closing Circle - Alternative research agendas for the ESD Decade. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(3), 229-232.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement: la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 3, 33-55.
- Sauvé, L., Brunelle, R. et Berryman, T. (2005). Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy Futures in Education*, 3(3), 271-283.

- Sustainable Development Education Panel. (2003). *Learning to Last. The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*. Draft presented to ministers by the Sustainable Development Education Panel. Londres : Sustainable Development Education Panel.
- Traoré, A. (2002) *Le viol de l'imaginaire*. Paris : Fayard/Actes Sud.
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable. Projet de programme d'application international*. Paris : Unesco.
- Whiteside, K.H. (2002). *Divided Nature - French Contribution to Political Ecology*. Cambridge : The MIT Press.