UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À LA CONSTRUCTION D'UNE DYNAMIQUE DE PAIX

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR

NAYLA JOËLLE NAOUFAL

MAI 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À ma mère et à mon père, Marie-France et Michel,
Avec tout mon amour, mon admiration et ma gratitude,

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)

L'utilisation du genre masculin pour désigner hommes et femmes a été adoptée afin de faciliter la lecture de cette thèse et n'a aucune intention discriminatoire.

REMERCIEMENTS

Mon cheminement de recherche doctorale a été une grande aventure passionnante, exigeante et gratifiante, que je n'aurais pu mener à bout sans le concours et le support de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je voudrais remercier très profondément ma directrice de recherche, Lucie Sauvé, pour son accompagnement extrêmement attentif, pour sa confiance, pour son soutien constant, pour son regard à la fois critique et bienveillant, pour sa compréhension et sa patience infinies, pour m'avoir toujours montré la voie et inspirée. Je voudrais également exprimer ma grande reconnaissance à ma codirectrice Isabel Orellana pour son grand appui, pour son discernement, pour ses conseils riches et pertinents. Je remercie aussi vivement Tom Berryman d'avoir accepté de diriger le jury et Sami Aoun et Thora Martina Herrmann d'avoir accepté d'être correcteurs. Un grand merci également à Gina Thésée et Laurent Lepage, pour avoir accepté de faire partie du comité d'encadrement de ma thèse. Je voudrais en particulier remercier Gina Thésée de m'avoir menée à déconstruire certaines idées préconçues que j'avais à propos de la culture et à adopter une posture critique de résistance éco-épistémologique suivant ses propres mots.

Je voudrais remercier très vivement et chaleureusement mes parents, Marie-France Giappési et Michel Naoufal. Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans leur support, leur grande confiance, et tout ce qu'ils m'ont appris, en particulier quant à la nécessité de comprendre et de respecter autrui, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne et pour m'avoir toujours poussée à croire en moi et à persévérer malgré les obstacles et les difficultés. Je remercie aussi ma famille, en particulier Ziad, Jawad, Caroline, Jihad, Marwan, Céline, Greta et Krystel.

Je voudrais également remercier mes collègues et amis de la Chaire de recherche du Canada en Éducation relative à l'environnement (ERE), où j'ai appris mon métier de chercheure : Francine Panneton pour son appui, sa profonde gentillesse et sa grande curiosité des choses d'ici et d'ailleurs ; Valérie, pour sa présence lumineuse, sa grande aide dans mon intégration montréalaise et ses relectures attentives ; Rolando, pour son support chaleureux, pour nos mini-communautés d'apprentissage et nos répétitions de soutenance entre deux pas de salsa ; Eva, pour son grand soutien et notre cheminement dans les embûches de la vie doctorale ; Laurence, pour son appui et son aide en matière de cartographie conceptuelle ; Marie-Ève pour son hospitalité et ses conseils sages et Lidia, grande complice en éducation interculturelle. Je remercie également vivement Véronique, Renée, Tom, Thierry, Frida, Franchezca et toutes les personnes dont j'ai croisé le chemin à la Chaire. J'adresse aussi mes remerciements chaleureux à tous mes collègues de la Communauté d'apprentissage des étudiants des cycles supérieurs sous la direction ou codirection d'Isabel Orellana à l'Université du Québec à Montréal pour leur accompagnement et pour leurs commentaires critiques notamment à l'occasion de ma synthèse doctorale.

Je voudrais signifier ma grande reconnaissance aux acteurs de l'organisation IndyACT et du collectif Nasawiya, en particulier Soumar, Farah, Waël, Ali, Mirna, Hussein, Nadim, Kristen, Sara, ainsi que tous les participants à l'étude de cas, pour leur engagement dans l'action

socio-écologique et dans cette recherche, pour leur patience et pour leur générosité. Je remercie également vivement les participants à la recherche au sein de Friends of the Earth Middle East, en particulier Abdel Rahman Sultan, ainsi que Bill Pierre de Community Gardens Association.

Je tiens à remercier profondément Anna qui a été la première à me parler d'éducation relative à l'environnement et à me suggérer de lire les écrits de Lucie Sauvé ; les conseils d'Anna ont toujours été sages et judicieux et sa présence chaleureuse et attentive. Toute ma reconnaissance à Sabrina, pour m'avoir toujours accompagnée et soutenue depuis les bancs de l'amphithéâtre à Orsay, pour sa douceur et son dynamisme, pour son regard toujours constructif sur la vie. Toute ma gratitude à Youmna, pour son soutien et pour toutes les choses inspirantes que nous avons faites ensemble à Beyrouth. Toute ma reconnaissance à Julie pour sa grâce, sa générosité et ses conseils pendant la rédaction finale. Un immense merci à Aliette pour son grand appui dans mon cheminement doctoral, pour son humour et pour sa créativité. Je remercie aussi vivement Mariam pour notre correspondance ainsi qu'Oula pour son appui et pour m'avoir toujours inspirée par son engagement social et son intégrité. Toute ma reconnaissance à Mazen et Aline pour leur présence et leur précieuse aide dans la conception graphique des figures de cette thèse.

Je remercie vivement Dr. Khouzama Knio pour son support continu depuis le début de mes études universitaires, Chucri Sayegh pour son éclairage sur mon projet de thèse initial, et toute l'équipe des Petits Débrouillards - Île de France pour m'avoir amenée à réviser ma perception de l'action éducative, premier pas vers cette recherche doctorale.

Je voudrais aussi signifier ma grande reconnaissance à mes amis à Montréal, pour leur soutien et pour avoir fait de ce processus de doctorat un parcours joyeux. Je remercie en particulier Carminé, Christian, Erin, Dragana, Hortense, Michael, Natalka, Philippe, Olya et Tanha. Toute ma gratitude également aux personnes qui, de par ce monde, m'ont beaucoup soutenue dans ce processus de recherche doctorale, en particulier Anna M., Chloé, Dida, Fred, Maxime, Ruud, Salim et Sarah.

L'espace et les mots me manquent pour remercier en détails toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à cette trajectoire de thèse, mais je tiens à signifier ma gratitude infinie pour leur solidarité.

Enfin, je tiens à remercier la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, le Fonds à l'accessibilité et à la réussite des études de l'UQAM et le Fonds interculturel pour leur appui financier.

AVANT-PROPOS : UNE HISTOIRE DE VIE

Je ne raisonne pas en termes de frontières.
L'imaginaire est sans passeport.
Jim Jarmusch (1989)

Nous perdons tous sans cesse des choses qui nous sont précieuses... des occasions précieuses, des possibilités, des sentiments qu'on ne pourra pas retrouver. C'est cela aussi vivre. Mais à l'intérieur de notre esprit [...], il y a une petite pièce dans laquelle nous stockons le souvenir de toutes ces occasions perdues. Une pièce avec des rayonnages, comme dans cette bibliothèque, j'imagine. Et il faut que nous fabriquions un index, avec des cartes de références, pour connaître précisément ce qu'il y a dans nos cœurs. Il faut aussi balayer cette pièce, l'aérer, changer l'eau des fleurs. En d'autres termes, tu devras vivre dans ta propre bibliothèque.
Haruki Murakami (2006)

Si je ne peux danser, alors je ne ferai pas partie de votre révolution.
Emma Goldman (traduction libre, 1931)

Cette recherche doctorale en éducation relative à l'environnement est le fruit d'un long parcours, fait de sinuosités, de détours et de chemins de traverse. Ci-dessous, je[1] vais tenter d'en tracer les grandes lignes.

Une enfance urbaine et créative dans le tumulte de la guerre

Je suis née en avril 1975 à Beyrouth au Liban, de père libanais et de mère française. Si je donne ma date de naissance, c'est qu'elle a son importance : la guerre civile donnait des signes avant-coureurs et allait commencer treize jours plus tard.

Dans cette ville bordée par la mer Méditerranée, capitale d'un pays entouré par la Syrie au nord et Israël au sud, mon père, journaliste, et ma mère, alors étudiante en doctorat et plus

[1] L'emploi du « je » pour désigner la chercheure est privilégié dans cet avant-propos, qui porte sur mon cheminement personnel, écocitoyen, professionnel et académique. Dans la suite de la thèse, le « nous » est généralement adopté, conformément à l'usage académique. Dans cet avant-propos, le «nous» fait référence à la famille de la chercheure ou à ses frères et elle, selon les cas.

tard professeure d'anthropologie à l'université, s'étaient rencontrés au cours d'une manifestation, étant tous les deux engagés politiquement et socialement. Ils ont eu quatre enfants, dont je suis le deuxième. Nous habitions un quartier musulman alors que nous étions de confession[2] «grecque catholique», dans une ville coupée en deux par des lignes de démarcation et en proie à des rixes entre communautés confessionnelles. J'ai très tôt réalisé qu'autrui était potentiellement dangereux. Il fallait prendre garde à la langue qu'on utilisait dans la rue en allant à l'école, ne pas dire quelle était notre religion, ne pas répondre aux questions posées à brûle-pourpoint par l'institutrice, cacher le sapin de Noël pour ne pas révéler notre appartenance communautaire[3].

J'ai aussi pris vite conscience des risques que présentait l'environnement externe. L'espace était découpé par des frontières, des lignes de démarcation, des rues plus dangereuses que d'autres, des décharges sauvages, des détours nécessaires, des sacs de sable pour faire parade aux coups de feu... À la maison, nous n'étions pas à l'abri des bombes mais nous étions relativement en sécurité. Dehors, il y avait des obus, des francs-tireurs, des barrages militaires où des hommes armés nous demandaient nos papiers (le nom de famille et le prénom révèlent généralement l'appartenance communautaire au Liban). Certaines personnes ont d'ailleurs été abattues sur seule présentation de leurs cartes d'identité[4] pendant la guerre. Pour cette raison, mes parents ont donné à tous leurs enfants des prénoms «neutres». On ne peut savoir si je suis chrétienne ou musulmane à partir du prénom que je porte.

---

[2] Les confessions sont des courants spécifiques au sein d'une religion. Par exemple, au Liban, les confessions religieuses sont maronites, orthodoxes, catholiques (relevant de la religion chrétienne), chiites, sunnites, druzes (relevant de la religion musulmane) selon Maubourguet (1993, p. 257).

[3] Une communauté est caractérisée par des traits distinctifs et idiosyncrasiques : une identité, une intention, un sens ou un objectif lui donnant cohérence et cohésion (Orellana, 2002, p. 58). Les communautés peuvent être politiques, religieuses, confessionnelles, linguistiques, professionnelles, etc. Dans ce cas précis, nous parlons de communautés confessionnelles. Par exemple, les communautés confessionnelles sont des communautés catholiques, maronites, chiites, sunnites, druzes, etc. Dans le contexte nord-américain et dans la littérature en éducation relative à l'environnement, notamment le courant biorégionaliste, le concept de communauté comporte une dimension essentiellement positive, évoquant des possibilités de renforcement du pouvoir-agir et de transformations sociales et environnementales. Sans négliger cet aspect des choses, l'identification exclusive à un groupe pourrait aussi mener à de l'animosité ou des conflits entre communautés, comme dans le cas de la Bosnie-Herzégovine, du Rwanda ou du Liban. Le concept de communauté est exploré en profondeur au Chapitre II qui présente le cadre théorique.

[4] Celles-ci indiquent obligatoirement l'appartenance confessionnelle de leurs porteurs.

Près de notre appartement, il y avait l'un des rares jardins publics beyrouthins, le jardin de Sanayeh. Nous allions y jouer parfois. Mais ce jardin à ciel ouvert était risqué. Il était donc plus prudent de jouer à l'intérieur. Beyrouth était déjà assez urbanisée et mes principaux contacts avec la nature se faisaient à travers les livres et les contes. À l'école, on nous parlait de l'automne, des feuilles des arbres qui devenaient marron et tombaient. Je me rappelle encore de mon étonnement... Cependant, amoureux de la nature et des randonnées, mon père nous emmenait lorsque c'était possible à la montagne ou à la campagne. De ces escapades, je garde un souvenir émerveillé d'une nature dominante, sauvage et difficile d'accès et de courses débridées dans l'herbe. Certains étés, nous partions à la mer à Chypre, île voisine du Liban en paix. Pour moi, nature rimait avec paix et sécurité, elle constituait un espace rare et libre d'entraves, de dangers et d'obstacles.

À cause de la guerre, l'eau et l'électricité manquaient. On pouvait passer parfois des jours, voire des semaines, sans celles-ci. Pour nous baigner, nous réchauffions l'eau dans de grandes casseroles. Je me rappelle en particulier des efforts qu'il fallait faire pour porter de grands seaux d'eau qu'on allait chercher dans une citerne ou chez des voisins plus chanceux... Il fallait en économiser chaque goutte. Sans eau, on ne pouvait se laver, nettoyer les légumes, cuisiner... Il fallait aussi prendre garde à l'utilisation de l'électricité, lorsqu'elle était présente : trop de pièces allumées entraînaient une coupure. Tout cela rendait la vie quotidienne difficile. Des choses aussi élémentaires que faire la vaisselle ou la lessive, préparer les repas, relevaient du parcours du combattant. Nous écoutions les nouvelles à la radio, qui fonctionnait grâce à des piles. Un son qui a marqué mon enfance est celui de la radio, en particulier celui de l'annonce musicale précédant les flashs d'information urgente.

Notre enfance fut marquée certes par les nouvelles, l'actualité brûlante, les bombes, les jours d'école manqués et passés dans l'abri se trouvant au sous-sol de notre immeuble, mais aussi par les livres, les histoires que nous racontait mon père en arabe, les chansons que nous apprenait ma mère en français, les jeux de fortune inventés pour passer le temps dans l'obscurité : le sofa devenait bateau, la table à manger une tente, la chambre une forêt hantée. Nous faisions des collages, chantions, dessinions, discutions, écrivions et lisions beaucoup, entre autres des contes du monde entier.

Grandissant dans une famille multiculturelle et multilingue, nous baignions dans une ambiance très cosmopolite. À la maison, beaucoup d'intellectuels de diverses origines venaient discuter avec mes parents, analysant en particulier l'actualité sociopolitique. À cause de tout cela, nous ne donnons pas d'importance aux appartenances des personnes. Nous étions et nous sommes toujours des *«êtres frontaliers»* (Maalouf, 1998) caractérisés par des appartenances multiples, parfois contrastées.

En plus d'être baignées dans la littérature et les livres, mon enfance et mon adolescence furent aussi imprégnées de musique, dont sont férus mes frères. D'autres sons caractéristiques de cette période, outre les bombes et les nouvelles radiophoniques, furent liés à la musique, entre autres la guitare basse dont jouait un de mes frères. Ma tante étant peintre, nous avons passé beaucoup de temps dans les galeries d'art, plus sécuritaires que les rues. Enfin, je me suis prise d'affection pour la danse. Lorsque la situation le permettait, je suivais des cours de danse et, le reste du temps, je dansais dans notre salon au son du piano dont joue ma mère. J'écrivais aussi beaucoup, j'inventais des histoires et des contes. J'écris toujours aujourd'hui : pour rendre compte, pour raconter, pour correspondre, pour imaginer, pour éveiller, pour conscientiser, pour partager les recherches auxquelles je collabore et pour rendre celles-ci accessibles au grand public.

Cette enfance et cette adolescence nourries de créativité, de lectures, de musique, de diversité, de respect de l'autre, sur fond d'une guerre civile, a bien évidemment marqué profondément l'adulte que j'allais devenir.

À l'âge de 16 ans, j'ai eu un premier travail comme animatrice bénévole pendant l'été au sein d'une association libanaise nommée OffreJoie. Cette dernière offrait à des enfants de milieux défavorisés des vacances relativement paisibles à la campagne, loin des remous politiques et des bombes. C'est ainsi qu'ont eu lieu mes premiers contacts avec l'action socio-éducative.

Une jeunesse consacrée en grande partie à l'étude des sciences naturelles

Une fois mes années de lycée terminées, alors que le Liban connaissait une paix relative, j'ai décidé de poursuivre des études de biologie à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB). Il s'agissait d'un programme très rigoureux et «scientifique», comportant des cours de physique, de chimie et de mathématiques, préparant les étudiants à intégrer l'école de médecine. Les cours de biologie dans ce programme comprenaient des éléments de biochimie, de virologie, d'immunologie... Je m'y suis engagée surtout par goût des sciences biophysiques. J'aimais alors comprendre et cerner les facettes biophysiques de l'univers. Dans un monde marqué par l'incertitude, pouvant s'embraser d'un instant à l'autre, les sciences biophysiques me rassuraient par leur caractère prévisible et facile à contrôler. Mon attirance pour les sciences naturelles s'est développée pendant ces études, certes peu naturalistes, mais comportant cependant trois cours facultatifs portant sur l'écologie, l'entomologie et l'évolution. Ces cours, en particulier les sorties de terrain et l'observation des insectes, m'ont passionnée. Les deux professeurs les enseignant m'ont également beaucoup influencée et ont joué un grand rôle dans mon intérêt naissant pour l'écologie et les sciences de l'environnement. Je me souviens notamment d'une sortie sur le littoral méditerranéen, ayant pour but de répertorier des espèces, à l'aide d'un guide de l'environnement marin et de carnets. J'en garde une impression de consternation face à un littoral en si mauvais état, dégradé par la pollution et l'extraction de sable. En effet, nous avions retrouvé très peu d'espèces typiques d'un tel écosystème. Cette visite de terrain m'a fait prendre conscience de la destruction de la vie sur le littoral libanais, du peu d'intérêt de la population pour cette disparition et de l'absence d'un sentiment de responsabilité environnementale en général. Il me semblait que la guerre jouait certainement un rôle dans cet état des choses et il m'apparaissait d'autant plus important de préserver la nature. Cette prise de conscience fut suivie de beaucoup d'autres et allait mener à mon désir de comprendre les raisons de cette absence de sens de responsabilité et d'appartenance à l'égard de l'environnement local chez la plupart des Libanais.

Une démarche critique, dialogique et dansée vers l'éducation relative à l'environnement

C'est à l'Université Américaine de Beyrouth que j'ai organisé ma première action de sensibilisation à l'environnement, avec d'autres étudiants en biologie. Ce projet avait lieu à l'occasion de portes ouvertes et s'adressait au grand public. Il s'agissait d'un zoo pédagogique et temporaire, qui visait à présenter aux enfants et aux adultes différentes espèces en danger au Liban. Nous leur expliquions pourquoi il fallait les protéger. C'est probablement à ce moment qu'a commencé à prendre forme mon intérêt pour l'éducation relative à l'environnement (que je ne désignais pas encore par ce terme) et que j'ai réalisé qu'il était en mon pouvoir d'agir, notamment pour changer les visions de la population en la matière. Mes études dans le domaine biophysique ont également joué un rôle dans ma prise de conscience de l'importance des sciences sociales pour éclairer le rapport à la nature et à l'environnement.

Ces nouvelles préoccupations environnementales m'ont poussée à m'orienter vers l'écologie, après mon *Bachelor of science* en biologie. Les études en écologie n'existant pas encore au Liban, je suis partie en France faire une maîtrise en biologie des populations et des écosystèmes, suivie d'un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (D.E.S.S.) en environnement. Entre ces deux diplômes, j'ai eu l'occasion au cours de plusieurs stages et emplois d'acquérir une expérience professionnelle tant dans le domaine environnemental que dans le domaine de la sensibilisation en environnement. Pendant l'une de ces expériences, je fis la connaissance d'une jeune femme, Anna, praticienne et chercheure en éducation relative à l'environnement. Elle fut la première personne à me parler de ce champ et de l'existence d'une équipe de recherche en la matière au Québec. Je réalisai également un stage à Paris Nature, l'unité d'éducation relative à l'environnement de la mairie de Paris.

Une fois mon D.E.S.S. finalisé, j'ai obtenu un poste de chargée d'études dans un observatoire sur le développement durable, toujours en France. C'est dans cet organisme que j'ai commencé à développer un regard critique sur le concept et la pratique de développement durable. Anna me conseilla alors de lire les écrits d'une certaine chercheure nommée Lucie Sauvé. Ils me passionnèrent. Je quittai mon poste de chargée d'études.

Débuta alors une longue période de doutes, d'incertitudes et de recherches tant d'emploi que de «sens de la vie», vers la fin de laquelle j'ai commencé à œuvrer comme animatrice scientifique et environnementale pour l'association Les Petits Débrouillards. Ce travail me plut particulièrement. Je l'ai poursuivi en retournant au Liban rejoindre une équipe de recherche sur la biodiversité, au sein de laquelle je me suis consacrée au volet éducatif.

Tout au long de ce cheminement au sein de la pratique éducative, il m'est devenu de plus en plus nécessaire d'associer une dimension réflexive à mes activités pédagogiques. Pour cette recherche doctorale, j'ai choisi le Liban comme champ d'étude. Mes raisons pour ce faire sont diverses, appartenant à deux ordres. Le premier touche à mon parcours personnel déployé précédemment ; le second est relié à l'expérience spécifique de la diversité socioculturelle telle qu'elle est vécue au Liban, en ce qui concerne le rapport au monde que nous habitons et aux éléments naturels.

J'ai contacté la chercheure Lucie Sauvé, qui m'a fait l'honneur d'accepter d'encadrer ma recherche, et j'ai présenté une candidature au doctorat en sciences de l'environnement de l'Université du Québec au Montréal (UQAM). Pourquoi le Canada et le Québec ? Pourquoi l'UQAM ? Tout d'abord, le Québec est l'un des rares endroits au monde à proposer des études universitaires avancées ainsi qu'une Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement. Ensuite, des récits d'amis ayant visité Montréal, mes lectures et mes rencontres avec des Québécois et Québécoises m'ont donné envie de connaître leur pays et pour connaître une société, quoi de mieux que d'y vivre ? J'ai rejoint la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, qui a eu un impact fondamental sur mon développement de personne en général et de chercheure en particulier, entre autres grâce aux rencontres heureuses que j'ai pu y faire.

Par ailleurs, tout au long de mon parcours de praticienne et de chercheure, j'ai continué à danser et à explorer différentes formes d'expression corporelle et chorégraphique. Je m'intéresse en particulier à l'interaction avec l'environnement à travers le corps et tous les sens, et pas uniquement les yeux. Il me semble que des interventions d'éducation relative à l'environnement faisant appel à la danse pourraient aider à instaurer une relation plus sensible

au monde qui nous entoure. Il s'agit d'une perspective de pratique et de recherche peu développée que je souhaite également approfondir, en complémentarité avec les thématiques de recherche que j'ai eu la possibilité d'étudier, aussi bien dans mon cheminement de doctorat qu'au sein de la Chaire de recherche du Canada en ERE.

Ancrée dans des interrogations personnelles, sociales, politiques, écologiques et éducationnelles, cette recherche doctorale n'est évidemment pas neutre. Femme «frontalière» d'appartenance mixte, arabe, libanaise, européenne, française, vivant actuellement au Québec, ayant une histoire de vie idiosyncrasique, je suis caractérisée - comme toute personne - par des valeurs et des visions du monde spécifiques, qui imprègnent ma recherche. Je porte cependant un regard critique sur ces dernières et sur les biais qu'elles pourraient entraîner dans ma recherche, que j'ai tenté de réaliser avec toute la rigueur et l'éthique demandées par une telle entreprise.

Au cœur de mon cheminement et de ma recherche doctorale, se trouve ainsi le désir de relier mes préoccupations d'«être frontalier» à l'égard de la guerre et de l'environnement et la volonté de contribuer à la construction d'une dynamique de paix socio-écologique et de ponts entre les communautés et les peuples, cherchant à mettre en pratique les mots d'Edouard Glissant : «*il y a une relation entre mon lieu et tous les lieux du monde, et je veux essayer de mettre cette relation en poétique*» (propos rapportés par Tirthankar, 2005)[5].

[5] Cette histoire de vie permet de contextualiser ma recherche doctorale et de situer le «je» dans le «jeu» de la recherche (Rhodain, 2008, p. 26). Elle tente de faire ressortir la signification, l'authenticité et la transparence de mon cheminement de recherche. Elle contribue aussi à satisfaire le critère méthodologique de crédibilité (voir Chapitre III).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS : UNE HISTOIRE DE VIE.....v
LISTE DES TABLEAUX xix
LISTE DES FIGURES.....xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....xxiii
RÉSUMÉ.....xxv
INTRODUCTION.....1
CHAPITRE I.....7
LA PROBLÉMATIQUE.....7
1.1 L'interdépendance entre les conflits armés et la dégradation de l'environnement.....7
1.2 Les conflits et les ressources naturelles.....13
1.3 Les dimensions identitaires des conflits environnementaux.....16
1.4 La protection de l'environnement en tant que visée partagée.....19
1.5 Les liens entre guerre, dégradation écologique et rapport à l'environnement : des enjeux souvent négligés en recherche.....20
1.6 La contribution potentielle de l'éducation relative à l'environnement à la construction de la paix 21
1.7 Les connexions entre la construction de la paix et la coopération environnementale peu intégrées en éducation relative à l'environnement.....23
1.8 La consolidation environnementale de la paix : un processus éducatif.....26
1.9 Le contexte libanais.....28
1.10 L'axiologie de la recherche.....39
CHAPITRE II.....43
LE CADRE THÉORIQUE.....43
2.1 L'idée de paix : paix négative et paix positive.....46
2.2 La communauté : des conceptions contrastées, parfois contradictoires.....53
2.3 Le communautarisme 61
2.4 La culture.....66
2.5 Environnement, écologie et nature : des concepts liés et complexes à définir.....72
2.5.1 Clarification des concepts de nature et d'écologie.....73

2.5.2 L'environnement : une réalité phénoménologique et contextuelle.....77
2.6 L'identité.....83
2.6.1 L'identité sociale et l'identité culturelle.....90
2.6.2 L'identité singulière ou plurielle?.....93
2.6.3 L'identité écologique ou environnementale.....98
2.6.4 L'identité politique et la citoyenneté écologique.....105
2.6.5 L'identité de lieu.....109
2.6.6 Des concepts associés à l'identité de lieu.....112
2.7 Le rapport à l'environnement.....120
2.7.1 Les aspects identitaires du rapport à l'environnement.....121
2.7.2 Une définition du rapport à l'environnement.....123
2.7.3 La culture et le rapport à l'environnement.....129
2.7.4 Les liens entre le rapport à l'environnement et les différentes ontologies définies par l'anthropologie de la nature.....135
2.7.5 La guerre et le rapport à l'environnement.....140
2.8 La consolidation environnementale de la paix.....144
2.8.1 La coopération environnementale.....146
2.8.2 Médiation et participation au sein de la coopération environnementale.....148
2.8.3 L'intérêt des problématiques environnementales en matière de consolidation de la paix.....151
2.8.4 La réconciliation : une composante centrale de la consolidation de la paix...156
2.8.5 La réconciliation et la consolidation environnementale de la paix.....160
2.8.6 L'importance du dialogue dans la réconciliation.....161
2.8.7 La consolidation environnementale de la paix et la résolution environnementale des conflits.....168
2.8.8 Les facteurs contraignants de la consolidation environnementale de la paix.....169
2.8.9 Des théories sociales reliées à la consolidation environnementale de la paix.....175
2.8.10 Les effets et l'évaluation des projets de consolidation environnementale de la paix.....184

2.8.11 Les liens entre la consolidation environnementale de la paix et l'éducation.....186

2.8.12 Les liens entre la coopération environnementale et la coopération politique.....190

2. 9 L'éducation.....191

2.9.1 L'éducation relative à l'environnement.....194

2.9.2 Les convergences entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix.....202

2.9.3 Quatre courants en éducation relative à l'environnement favorisant la construction d'une dynamique de paix.....204

2.9.4 Différents contextes pour l'éducation relative à l'environnement.....244

2.9.5 L'éducation populaire.....246

2.9.6 L'éducation communautaire.....250

2.9.7 L'éducation locale.....256

2.9.8 L'éducation des adultes.....260

2.10 Synthèse du cadre théorique.....263

CHAPITRE III.....271

LA MÉTHODOLOGIE.....271

3.1 Cadre épistémologique et méthodologique.....271

3.2 Les choix méthodologiques.....277

3.2.1 Un premier volet descriptif, interprétatif et critique.....278

3.2.2 Un deuxième volet de développement stratégique.....296

3.3 Le respect des critères méthodologiques.....297

CHAPITRE IV.....305

UNE ÉTUDE DE CAS : L'ORGANISATION ENVIRONNEMENTALE IndyACT.....305

4.1 Déroulement de l'étude de cas.....306

4.2 Les acteurs d'IndyACT.....310

4.3 La naissance d'IndyACT et ses liens avec les conséquences environnementales de la guerre.....312

4.4 La mission, les finalités et la vision de l'organisation : IndyACT et son organisation-sœur Nasawiya.....313

4.4.1 IndyACT, une organisation environnementale : valeurs, missions, principes.....313

4.4.2 Nasawiya, l'organisation-sœur d'IndyACT : un collectif féministe guidé par des causes.....318

4.4.3 L'activisme et l'action : une définition.....322

4.5 Le personnel éducatif.....325

4.6 La planification des activités éducatives.....326

4.7 L'action éducative d'IndyACT.....329

4.7.1 Une éducation externe imaginative et frappant les esprits.....330

4.7.2 Une éducation pour les activistes de l'organisation : une dynamique mobilisatrice, continue et enracinée dans l'action.....351

4.8 Les enjeux et difficultés de l'action éducative.....372

4.8.1 Les enjeux financiers.....373

4.8.2 Les enjeux relatifs à la compréhension ou l'acceptation des messages.....376

4.8.3 Les enjeux sociétaux, politiques, institutionnels et structurels liés au contexte libanais.....382

4.8.4 Les enjeux relatifs à la mobilisation.....388

4.8.5 Un manque d'éducation à l'égard de l'environnement.....394

4.9 Les besoins de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya.....396

4.9.1 Des besoins généraux en matière d'action éducative.....396

4.9.2 Des besoins en matière de formation des acteurs.....399

4.10 Les perspectives de développement de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya.....401

4.11 Les représentations.....403

4.11.1 Les représentations de l'éducation.....404

4.11.2 Les représentations de l'environnement.....408

4.11.3 Les représentations de la violence et de la paix.....417

4.11.4 Les représentations des liens entre l'intégrité environnementale, la construction de la paix et l'émergence de conflits armés.....419

4.11.5 Les représentations des projets de résolution de problèmes.....423

4.11.6 Les représentations de la contribution de la coopération environnementale à la construction d'une dynamique de paix.....426

4.12 La contribution de l'action éducative d'IndyACT au développement d'une nouvelle identité chez les acteurs.....429

4.13 Des pistes éducatives en vue de construire une dynamique de paix.....437

4.14 Synthèse des résultats de l'étude de cas.....448

4.15 Une exploration complémentaire :
Friends of the Earth Middle East et Community Gardens Association.....450

4.15.1 L'organisation Friends of the Earth Middle East.....451

4.15.2 L'organisation Community Gardens Association.....454

CHAPITRE V.....457

PROPOSITION DE FONDEMENTS ET DE PRATIQUES
POUR UNE ÉDUCATION FAVORISANT LES PROCESSUS DE CONSOLIDATION
ENVIRONNEMENTALE DE LA PAIX.....457

5.1 Une typologie des programmes de consolidation environnementale de la paix.....458

5.2 Des recommandations pour la consolidation environnementale de la paix.....460

5.3 Des fondements pour une éducation qui favorise les processus de consolidation
environnementale de la paix.....461

5.3.1 Une conception de la paix.....461

5.3.2 Une vision de l'éducation.....465

5.3.3 Une conception de l'environnement.....466

5.3.4 Une position éthique en matière d'environnement.....468

5.3.5 Des propositions éducatives.....470

5.3.6 Des courants d'éducation relative à l'environnement.....475

5.4 Des pratiques pour une éducation qui favorise les processus de consolidation
environnementale de la paix.....487

5.4.1 Des approches pédagogiques complémentaires.....487

5.4.2 Des stratégies pédagogiques.....488

5.4.3 Des approches pédagogiques globales.....494

5.4.4 Synthèse des fondements et des pratiques en éducation
favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix.....505

CHAPITRE VI.....507

DISCUSSION GÉNÉRALE.....507

6.1 Éléments de discussion relatifs à l'objet de recherche.....507

6.2 Éléments de discussion relatifs à la méthodologie de recherche.....508

6.3 Éléments de discussion relatifs aux résultats de recherche.....519

6.4 Quelques avenues de recherche.....529

CONCLUSION.....533

ANNEXE A

CARACTÉRISATION DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT.....539

ANNEXE B

UNE DIVERSITÉ DE COURANTS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT.....547

ANNEXE C

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT.....551

ANNEXE D

GRILLE D'OBSERVATION PARTICIPANTE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT.....553

ANNEXE E

GRILLE D'ENTREVUE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT 555

ANNEXE F

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE UTILISÉE DANS LE CADRE DE L'EXPLORATION COMPLÉMENTAIRE DES INITIATIVES ÉDUCATIVES FOEME ET CGA.....563

ANNEXE G

GUIDE D'ENTREVUE UTILISÉ AVEC LES ACTEURS DE L'ORGANISATION FOEME.....565

ANNEXE H

GRILLE D'OBSERVATION DES RÉUNIONS ET DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES DE FOEME.....575

ANNEXE I

LISTE DES PRODUCTIONS RELIÉES À LA RECHERCHE DOCTORALE.....577

RÉFÉRENCES.....579

LISTE DES TABLEAUX

Tableau.....Page

2.1 Les quatre ontologies de Descola.....139

3.1 Cadre épistémologique et méthodologique de cette recherche.....275

3.2 Organisation des stratégies de collecte et d'analyse des données utilisées dans le premier volet de cette recherche.....292

3.3 Stratégies favorisant la prise en compte des critères méthodologiques dans cette recherche.....302

LISTE DES FIGURES

Figure.....Page

2.1 L'éducation : un champ notionnel.....194

2.2 Carte conceptuelle de l'éducation relative à l'environnement et de la consolidation environnementale de la paix.....264

5.1 L'arbre de la pédagogie du théâtre de l'opprimé.....504

5.2 Quelques fondements et de pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix.....506

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFSC	American Friends Service Committee
ALBA	Alternativa Bolivariana para las Américas
CGA	Community Gardens Association
CITEES	Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora
CO_2	Formule du dioxyde de carbone, composé chimique qui se présente sous forme de gaz dans les conditions normales de température et de pression et qui correspond à l'un des gaz à effet de serre
D.E.S.S.	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
EDL	Électricité du Liban
ERE	Éducation relative à l'environnement
FOEME	Friends of the Earth Middle East
IDH	Indice de Développement Humain
NAAEE	North American Association For Environmental Education
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OPEP	Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole

PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
USAID	United States Agency for International Development
UQAM	Université du Québec à Montréal
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East
URSS	Union des Républiques Socialistes Soviétiques

RÉSUMÉ

Cette recherche se penche sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix, entre autres au Liban, pays méditerranéen caractérisé par une mosaïque de communautés confessionnelles façonnant la diversité culturelle du territoire. Il existe peu de recherches en éducation relative à l'environnement participant à la création d'un processus de communication et de dialogue entre les personnes, les communautés et les populations autour d'un environnement partagé. Les liens entre les problématiques environnementales et l'émergence ou la diminution de conflits sont généralement trop peu abordés par la recherche en éducation, le milieu éducatif formel et les médias destinés au grand public. Font exception plusieurs initiatives en contexte d'éducation populaire ou communautaire, dont les pratiques méritent d'être étudiées et valorisées. En effet, la dégradation du milieu de vie et l'apparition ou l'exacerbation de guerres sont étroitement liées, tout comme le sont la protection de l'environnement, la coopération à cet effet et la création d'une dynamique de paix. En outre, la littérature spécialisée relative aux théories et pratiques de consolidation environnementale de la paix ne traite généralement pas d'éducation, même implicitement. La nécessaire inclusion dans le processus de consolidation environnementale de la paix d'une dimension éducative reste à réaliser.

Un premier volet de cette recherche, de nature descriptive, interprétative et critique, cherche à dégager les fondements et les pratiques de l'action éducative réalisée par l'ONG libanaise environnementale IndyACT, à travers une étude de cas qualitative. Dans ce volet, nous avons 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). Un deuxième volet de cette recherche, de nature spéculative, consiste à élaborer 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.

Au terme de cette recherche, il apparaît que l'éducation relative à l'environnement peut 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, qui prennent le dessus sur les affiliations identitaires d'ordre national, ethnique, religieux, confessionnel, etc. Dans cette perspective, des fondements et des pratiques en éducation relative à l'environnement sont proposés, en vue de participer à l'apprentissage du vivre-ensemble et à une prise de conscience à la fois de la pluralité et de l'humanité partagée de nos identités.

Mots-clés : Éducation relative à l'environnement - Construction d'une dynamique de paix - Consolidation environnementale de la paix - Guerre - Rapport à l'environnement - Identité - Communauté - Culture - Coopération environnementale

INTRODUCTION

...Soyez patient en face de tout ce qui n'est pas résolu dans votre cœur. Essayez d'aimer vos questions elles-mêmes...Ne cherchez pas...des réponses qui ne peuvent vous être apportées, parce que vous ne saurez pas...les vivre. Et il s'agit précisément de tout vivre. Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être simplement...finirez-vous par entrer insensiblement, un jour, dans les réponses. Rainer Maria Rilke (1929, traduction de Bernard Grasset et Rainer Biernel, 1993)

L'être humain est dans une course entre l'éducation et la catastrophe. Herbert George Wells (traduction libre, 1919-1920)

L'une des premières tâches de la culture de résistance a été de revendiquer, renommer et réhabiter la terre. Edward W. Said (2005)

Les nombreuses guerres qui sévissent dans le monde sont non seulement génocides, mais également terricides, «*interdisant l'existence même à ceux qui ne sont pas encore nés, en brûlant et en empoisonnant la terre, en défoliant les forêts*» (Marcuse, 2008, p. 74). Provoquant de très nombreuses pertes humaines immédiates, ces guerres 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.

Même en l'absence d'un conflit armé et de violences organisées et directes vis-à-vis des populations humaines et de l'environnement, les sociétés contemporaines ne connaissent pas une véritable paix, puisqu'elles sont marquées par des inégalités structurelles et des violences systémiques[6]. On peut penser par exemple aux nombreuses problématiques et inégalités sociales qui provoquent la précarisation, la marginalisation, voire l'exclusion d'une grande partie des populations, à l'absence d'une démocratie participative et aux lacunes en matière de droits de la personne et à la discrimination de certains groupes sociaux, voire leur oppression.

---

[6] Nous nous penchons sur le concept de paix et sur ses liens avec les inégalités structurelles et les violences systémiques dans le cadre théorique au Chapitre II à la section 2.1.

Une autre manifestation de l'absence d'une véritable paix correspond à la multiplication et à l'intensification des problèmes socio-écologiques. Cette crise dite environnementale est en fait une crise du rapport humain à l'environnement. Ayant émergé depuis l'époque de la Renaissance, du siècle des Lumières et de la Révolution industrielle, ce type de rapport est souvent caractérisé dans les sociétés contemporaines par une volonté de maîtrise totale de la nature et par une certaine déconnection des personnes et des communautés à l'égard de cette dernière.

Or, la dégradation du milieu de vie et l'apparition ou l'exacerbation de guerres sont interdépendantes et étroitement liées entre elles, tout comme le sont la protection de l'environnement, la coopération à cet effet et la création d'une dynamique de paix. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement pourrait contribuer à la construction d'une dynamique de paix à travers la création d'un processus de communication et de dialogue entre les communautés autour d'un environnement partagé, entre autres grâce à l'engagement des participants dans une action socio-écologique collective et coopérative.

Toutefois, il existe peu de recherches en éducation relative à l'environnement participant à la création d'un tel dialogue autour de l'environnement. Ni la recherche en éducation, ni le milieu éducatif formel, ni les médias destinés au grand public n'accordent suffisamment d'importance aux liens entre les problématiques environnementales et l'émergence ou la diminution de conflits. Par contre, ces questions sont abordées par plusieurs initiatives en contexte d'éducation populaire ou communautaire, dont les pratiques méritent d'être étudiées et valorisées.

Ces observations nous conduisent à saisir l'importance de développer le champ de l'éducation relative à l'environnement en ce qui concerne l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé, en particulier dans des contextes de diversité culturelle et,ou de tensions intercommunautaires. Il nous semble nécessaire de promouvoir l'éducation relative à l'environnement comme processus visant à instaurer ou renforcer un rapport humain à l'environnement qui soit harmonieux et qui s'inscrive dans une éthique de la responsabilité tant à l'égard du milieu de vie partagé que des autres êtres et communautés.

Nos préoccupations sont au cœur de cette problématique éducative et sociale. Il s'agit de participer à l'effort visant à transformer les visions et actions, notamment éducatives, à l'égard de l'environnement, tout en ancrant cet effort dans la prise en compte de ces «*diversités diverses*» dont parle Amartya Sen (2006, traduction libre, p. 13).

Dans cette recherche, nous avons choisi de nous pencher sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la création d'un dialogue intercommunautaire et à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Certaines organisations environnementales se préoccupent de ces thématiques et leurs pratiques méritent d'être étudiées et valorisées. À titre d'exemples, l'ONG IndyACT au Liban, l'ONG Community Gardens Association (CGA) en Bosnie-Herzégovine et l'ONG Friends of the Earth Middle East (FOEME), qui œuvre en Jordanie, en Israël et en Palestine, réalisent une action éducative très pertinente : au début de ce processus de recherche, il nous est apparu que ces ONG mènent des activités qui sont de nature à créer un dialogue entre les personnes ou les communautés autour d'un environnement partagé dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Dans cette thèse doctorale, nous nous penchons sur ces initiatives et nous présentons les résultats d'une étude de cas auprès des acteurs de l'ONG IndyACT au Liban, pays arabe méditerranéen caractérisé par une mosaïque de communautés confessionnelles, façonnant la diversité culturelle du territoire.

Le Chapitre I de cette thèse expose la problématique générale et contextuelle de la recherche, présentant les caractéristiques sociales, politiques, économiques, culturelles, écologiques et éducationnelles de la société libanaise où est située l'étude de cas que nous avons réalisée. Ce chapitre identifie également l'objet de recherche : il s'agit de la contribution de l'éducation relative à l'environnement en milieu non formel à la construction d'une dynamique de paix, dans des contextes de diversité culturelle et communautaire, en particulier à travers des processus de consolidation environnementale de la paix. La question, la finalité, les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de la recherche sont ensuite cernés et présentés.

Le Chapitre II présente le cadre théorique de cette thèse. Il s'agit d'un résultat important de notre démarche de recherche, que nous avons élaboré grâce à une stratégie d'anasynthèse[1] et à une démarche globale de rétroaction continue entre les diverses parties de la thèse. Organisé en huit sections, ce chapitre comporte une exploration en profondeur de nombreux concepts et champs théoriques : la paix, la communauté, la culture, l'identité, l'environnement, le rapport à l'environnement, la consolidation environnementale de la paix et l'éducation. Construction théorique inédite, ce chapitre vise à faire converger les champs de l'éducation relative à l'environnement et de la consolidation environnementale de la paix.

Le Chapitre III porte sur les choix méthodologiques fondamentaux de la recherche et en précise les stratégies spécifiques. Caractérisée par une double posture épistémologique interprétative et critique, menée selon une démarche inductive, cette recherche de type qualitatif comprend deux volets : un volet de nature descriptive, interprétative et critique axé sur une étude de cas et comprenant l'exploration complémentaire de deux autres initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix ; un volet de développement stratégique qui fait appel à une démarche spéculative s'appuyant sur les éléments du cadre théorique et sur les résultats du premier volet de la recherche.

Le Chapitre IV est principalement consacré à l'étude de cas réalisée auprès des acteurs de l'ONG environnementale IndyACT et du collectif féministe communautaire Nasawiya qui se développait au sein d'IndyACT au moment de la collecte de données. Nous décrivons d'abord le cas et présentons ensuite les résultats de l'étude, en nous intéressant notamment aux dimensions suivantes : le contexte d'émergence de l'organisation ; sa mission, ses finalités et sa vision ; son personnel ; son action éducative ; les enjeux, les besoins et les pistes de développement de l'intervention ; les fondements de l'action éducative, en particulier l'univers de représentations des acteurs ; la contribution de l'action éducative au développement d'une nouvelle composante identitaire et enfin, des pistes éducatives proposées par les participants à l'étude de cas afin de construire une dynamique de paix. À la fin du Chapitre IV, nous donnons un aperçu des initiatives éducatives CGA et FOEME, que nous avons étudiées lors de l'exploration complémentaire, dans le but d'élargir le regard que

[1] L'anasynthèse sera définie aux Chapitres II et III.

nous portons sur l'éducation relative à l'environnement comme contribution à l'apprentissage du vivre-ensemble dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

Le Chapitre V propose des fondements et des pratiques pour une éducation favorisant la construction d'une dynamique de paix. Cette proposition est élaborée à partir des éléments du cadre théorique et des résultats de l'étude de cas et de l'exploration complémentaires réalisées dans le premier volet de la recherche. Nous avons identifié et justifié le choix de fondements et de pratiques d'éducation relative à l'environnement qui conviennent particulièrement à des processus de consolidation environnementale de la paix, favorisant l'intégration à de tels processus d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée. Nous souhaitons que ces fondements et ces pratiques soient transférables à des contextes nationaux et internationaux similaires.

Le Chapitre VI présente des éléments de discussion relatifs à l'objet de la recherche, à la démarche méthodologique adoptée par cette dernière et aux résultats. Nous cherchons à mettre en lumière non seulement les apports de cette thèse mais aussi ses limites, avant de présenter certaines avenues de recherche qui émergent de ce cheminement.

La conclusion rappelle la pertinence de cette recherche et souligne ses principales contributions au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en ce qui concerne la construction d'une dynamique de paix, en particulier dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Mon idiome
C'est le murmure de l'eau
Dans le fleuve des tornades
C'est le kaléidoscope du soleil et du froment
Dans le champ de bataille
Mahmoud Darwiche (1983)

La destruction environnementale entraîne
non seulement des dégradations matérielles,
mais aussi l'altération de notre capacité intellectuelle et communicationnelle.
Stephen R. Kellert (traduction libre, 1997)

Ce chapitre présente la problématique générale et celle - plus spécifique - du contexte libanais, mettant en lumière les éléments qui justifient la pertinence de cette recherche doctorale. Nous y clarifions également l'objet de notre étude et la question centrale qui la traverse. Nous formulons enfin la finalité, les buts, les objectifs généraux ainsi que les objectifs spécifiques de cette recherche.

1.1 L'interdépendance entre les conflits armés et la dégradation de l'environnement

Plus de quarante guerres et conflits violents faisant intervenir des armes séviraient dans le monde actuel, dont la configuration a été transformée depuis le démantèlement de l'URSS, la chute du totalitarisme communiste et les transformations de la géopolitique et de l'ordre mondial qui en ont résulté.

Ce chiffre est relativement stable selon Gal-Or et Giesen (2007). Il 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 (par exemple, 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 récemment).

Or, quelles que soient les raisons et aspirations qui se trouvent à l'origine de ces affrontements violents – et l'histoire nous montre qu'elles sont multiples et diversifiées selon l'époque considérée[2] – il ne fait aucun doute que tout conflit armé entraîne toujours une dégradation, voire une destruction, de l'environnement (Jernelov, 2003 ; Jernelov, 2006 ; Vadrot, 2005, p. 13). C'est le cas notamment de la Côte d'Ivoire où les parcs nationaux ont disparu en raison des conflits, de la partition du pays et de l'affaiblissement de l'État (Vadrot, 2005, p. 13).

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

[2] Sans trop nous attarder sur les types de guerre (politique, économique, industrielle ou autre) ou encore sur les causes et motivations de l'éclatement d'un conflit armé ainsi que sur ses conditions concrètes – ce qui serait extérieur à notre préoccupation première et par trop général – il apparaît clairement que les objectifs visés et les moyens mis en œuvre en cas de guerre sont de nature diversifiée. Ceux-ci diffèrent en fonction des deux cas de figure suivants : soit le pouvoir politique est aux mains de ceux qui déclenchent la guerre ou, au contraire, les belligérants sont dépourvus de pouvoir et contestent précisément la légitimité de ceux qui les gouvernent (Lemarchand, 2011). En synthétisant, nous pouvons dire que, pour les premiers, il s'agirait de se maintenir au pouvoir, de perpétuer leur domination et d'empêcher toute remise en question de leur prépondérance et de leur mode de gouvernance. Comme ils détiennent «légitimement», de par leur pouvoir, le droit de recourir à la violence armée et aux instruments de coercition (police, armée, organismes de sécurité, etc.), leur guerre est une guerre d'écrasement de l'opposition et de répression. Pour les seconds, on parlerait plutôt d'une lutte armée dont l'objectif serait la libération, l'émancipation d'une oppression ou la reconnaissance de droits dont le peuple aurait été spolié (Lemarchand, 2011). Ajoutons toutefois que toutes ces remarques restent théoriques et ne disent pas comment les gens donnent signification et sens à leur action en temps de guerre dans un contexte social, politique et historique particulier.

conflit armé a des effets très néfastes 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. Le philosophe et sociologue Herbert Marcuse, pour qui militer contre la guerre correspond à un engagement à l'égard de l'environnement, souligne que :

> *La guerre, génocide contre le peuple, est aussi «terricide» dans la mesure où elle s'attaque aux sources et ressources de la vie même. Il ne suffit plus d'en finir avec les hommes vivants : il faut aussi interdire l'existence même à ceux qui ne sont pas encore nés, en brûlant et en empoisonnant la terre, en défoliant les forêts [...]* (Marcuse, 2008, p. 74).

Par ailleurs, de nombreux conflits armés historiques et actuels sont caractérisés par des enjeux environnementaux. On peut penser par exemple aux guerres liées à une volonté d'appropriation des ressources naturelles, qu'elles soient civiles ou interétatiques, notamment la guerre du Golfe (réserves de pétrole) et les guerres israélo-arabes (ressources hydriques). Signalons également les coups d'État associés aux ressources naturelles, comme celui du Chili (appropriation de ressources énergétiques). Soulignons enfin les conflits violents en réaction à l'implantation de projets industriels (miniers, hydroélectriques, pétroliers, etc.) entraînant souvent une répression policière, comme les conflits actuels en Argentine et au Chili (Allen, Saunders et Chatterjee, 2007, p. 4).

En particulier, la dégradation de l'environnement et la diminution des ressources entraînent l'augmentation des tensions socioéconomiques 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).

Les impacts des conflits armés sur l'environnement ne sont certes pas récents. Notamment, les affrontements entre les conquérants de l'Ouest états-unien et les tribus autochtones ont modifié considérablement une grande partie des écosystèmes (Vadrot, 2005, p. 13). Cependant, depuis le vingtième siècle, les guerres et leur préparation sont devenues beaucoup plus nuisibles pour l'environnement, en raison de la grande capacité destructive des armes contemporaines biologiques, chimiques et nucléaires (Mische, 2004, p. 44). De plus, outre les dégâts environnementaux directs, les conflits armés affectent les systèmes sociaux, économiques et politiques des pays, ce qui entraîne des dégradations environnementales indirectes durables. À titre d'exemple, on peut penser à l'Afghanistan suite à la guerre avec l'U.R.S.S. (Formoli, 1995).

En dépit de leur complexité et de leur diversité, les effets environnementaux des guerres peuvent être regroupés en cinq catégories selon Jernelov (2003) :

- Les effets liés à la destruction des infrastructures : entre autres, incendies de puits de pétrole, fuites chimiques ou radioactives d'usines bombardées, inondations lors de la destruction d'ouvrages hydrauliques, contamination de l'eau due à la détérioration d'usines de traitement des eaux usées et des déchets ;
- Les impacts physiques ou chimiques sur la couverture terrestre : notamment, érosion ou absence de repousse provoquée par la déforestation ou la dérive de sable, érosion des plages occasionnée par la destruction des récifs coralliens, effets des produits chimiques utilisés par les armées (qu'ils soient utilisés ou non comme armes, puisque les équipements militaires ne sont pas soumis aux législations sanitaires et environnementales) ;
- Les effets des armes elles-mêmes (par exemple, présence de plomb, de mercure et d'uranium dans les bombes, les grenades et les mines qui rendent des régions inaccessibles longtemps après un conflit) ;
- Les conséquences sur la santé (entre autres, cancers provoqués par les produits chimiques contenus dans les armes ou par des causes indirectes, liées à la libération dans l'atmosphère et l'eau d'agents cancérigènes présents dans les infrastructures détruites).

Nous pouvons ajouter à ces effets les impacts biologiques des guerres et les perturbations des écosystèmes et des formes de vie qui les habitent ou les traversent, par exemple les mutations des espèces et la diminution de la biodiversité. Signalons aussi, entre autres conséquences des conflits armés, les déplacements massifs des populations humaines et animales, qui fuient un environnement trop dangereux ou trop dégradé pour assurer leur survie. Ainsi, les migrations humaines ont des impacts, non seulement sur la santé et les conditions de vie des populations, mais également sur l'environnement, à la fois celui de la région de refuge et celui qui est abandonné. Enfin, les migrations massives peuvent entraîner de nouveaux conflits armés, qui portent sur le partage des territoires et des ressources naturelles ou qui sont provoqués par des solutions violentes à la problématique des réfugiés (inspiré de Welzer, 2009, p. 13). Soulignons également que les changements climatiques sont susceptibles de provoquer des migrations massives qui peuvent mener à des guerres, entre autres, des guerres de ressources et des conflits armés liés à la problématique des réfugiés (Welzer, 2009, p. 13).

Enfin, quelle que soit son origine, la guerre a également des effets sociaux et psychologiques sur les populations humaines affectées. On peut penser par exemple aux conséquences très néfastes sur la santé psychique des personnes qui la subissent, entraînant entre autres des syndromes post-traumatiques (inspiré de Jernelov, 2003), à la perturbation et à la rupture des liens sociaux et familiaux ; à l'émergence de problèmes de délinquance, de corruption, de prostitution, du marché noir ; à la transformation profonde de la vie quotidienne des populations à cause de la destruction des institutions, des infrastructures, des installations, des services de base du patrimoine bâti, culturel et naturel, etc.. Ces effets et la guerre elle-même modifient profondément le rapport des personnes et des communautés à l'environnement, notamment à leur milieu de vie.

On observe que les effets des conflits armés peuvent se situer à court, moyen ou long terme. Ils peuvent être directs, indirects ou systémiques (inspiré de Jernelov, 2003). Par exemple, l'inhalation de poussières d'uranium ou de fumées provenant des puits de pétrole incendiés peut causer de l'asthme et des cancers du poumon (*ibid.*). Il s'agit d'une conséquence du conflit armé sur la santé qui se déroule à moyen ou à long terme, directe lorsqu'il s'agit des populations visées par le conflit, indirecte si l'on parle de populations habitant des territoires

voisins. Le dérèglement du système médical occasionné par la guerre est, pour sa part, une conséquence systémique de cette dernière. Soulignons que la portée des impacts environnementaux des guerres est peu connue et peu étudiée à moyen et long terme.

Les dégradations de l'environnement sont parfois des effets secondaires du conflit armé. Dans d'autres cas, il s'agit d'une stratégie délibérée ayant pour but de démoraliser l'ennemi et, ou de le priver de ressources, de gagne-pain, de refuge ou de possibilité de fuite (Mische, 2004, p. 43). À titre d'exemple, pendant la guerre du Golfe en 1991, le pétrole était non seulement l'enjeu principal du conflit (Giordano, Giordano et Wolf, 2005), mais aussi une cible et une arme : les puits pétroliers koweitiens ont été volontairement incendiés, dégradant considérablement les environnements marins, terrestres et aériens et des millions de barils de pétrole ont été délibérément déversés dans la mer (Mische, 2004, p. 43).

Les conflits armés dégradent non seulement l'environnement des pays où ils se déroulent, mais également celui des pays où les armes sont fabriquées (Gould, 2007), d'autant plus que la fabrication d'armes est une activité non soumise aux législations environnementales et ce, au nom de la sécurité nationale. Par conséquent, les sites de production militaire constituent les zones les plus dégradées au monde, d'autant plus que ce type d'activité fait appel à l'extraction de minéraux particulièrement néfastes pour les écosystèmes et la santé humaine (*ibid.*) et produit des déchets très nuisibles.

Le coût humain, culturel, économique, écologique, social et sanitaire de la guerre est substantiel (Carr, 2007). Or les États occultent ce coût lorsqu'ils planifient une guerre. En particulier, les dommages environnementaux ne sont jamais pris en considération (*ibid.*). C'est encore plus le cas quand les futures destructions écologiques ne touchent que l'adversaire et ne risquent pas de se situer dans l'environnement du pays ou de la collectivité évaluant les coûts du conflit armé.

En outre, au nom de la sécurité nationale, les impacts humains, sanitaires, économiques, sociaux et écologiques des guerres sont peu étudiés et peu divulgués. Lorsque des recherches sont menées en la matière, leurs résultats sont généralement classés en tant que secret

militaire et ne sont pas rendus publics. À titre d'exemple, on ne dispose pas d'informations sur les conséquences écologiques des guerres en Afrique, notamment au Congo, au Rwanda, au Libéria, en Sierra Leone, au Burundi et en Côte d'Ivoire (Jernelov, 2003). Une autre raison expliquant le manque d'information sur les effets des guerres est que les populations qui ont subi ces dernières et les autorités gouvernementales qui les administrent ne sont généralement pas en mesure de réaliser des recherches en vue de recueillir des données, entre autres à cause de l'affaiblissement de leurs ressources, de la dégradation des contextes politiques et socioéconomiques et du grand nombre de problèmes à caractère plus urgent auxquels elles sont confrontées.

1.2 Les conflits et les ressources naturelles

Selon Homer-Dixon (1999), la «*rareté environnementale*» ou rareté des ressources naturelles renouvelables telles que l'eau, les forêts et les terres cultivables peut contribuer à la violence diffuse et persistante à l'intérieur des pays : conflits ethniques ou sociaux, coups d'États et révoltes (Homer-Dixon, 1999, p. 175 et 179). Bien que de tels événements aient toujours existé, on s'attend à ce qu'ils augmentent dans les années à venir en raison de la diminution des ressources renouvelables (*ibid.*, p. 175).

Le rôle de la rareté des ressources renouvelables en tant que source de violence est souvent indirect et peu clair, puisque cette rareté interagit avec des facteurs politiques, économiques et autres, engendrant les impacts sociaux responsables de la violence (Homer-Dixon, 1999, p. 175) : contraintes à l'égard de l'agriculture et de la productivité économique, segmentation sociale, migrations, marginalisation économique des groupes sociaux minoritaires et déliquescence de l'État. Certains analystes ont tendance à voir en ces phénomènes sociaux les origines des conflits, ignorant ainsi l'importance des ressources renouvelables (*ibid.*, p. 178). Cependant, selon Homer-Dixon (1999, p. 178-179), la «rareté environnementale» joue un rôle fondamental en matière de stabilité interne en cela qu'une large proportion de la population mondiale est très dépendante de l'eau, des terres cultivables et des forêts locales pour ses moyens de subsistance quotidiens.

Comparativement à une ressource non renouvelable, la raréfaction d'une ressource renouvelable a des conséquences plus graves et est plus difficile à compenser, en raison de son imbrication dans un système complexe de ressources dynamiques et interdépendantes et du grand nombre de biens et services qui en dépendent (Homer-Dixon, 1995). La disparition d'une seule ressource renouvelable fait «boule de neige», provoquant la diminution d'autres ressources et la dégradation de l'environnement : ceci peut entraîner éventuellement la déstabilisation de la société et limiter la croissance économique (Lasserre, 2002a, p. 67).

Selon Homer-Dixon, les ressources renouvelables peuvent être liées à la violence civile à l'intérieur des pays. Cependant, elles contribuent peu aux conflits entre nations, que l'auteur appelle «*des guerres de ressources*» (traduction libre, Homer-Dixon, 1999, p. 179), alors que les ressources non renouvelables telles que le pétrole ont provoqué plusieurs guerres internationales au 20ème siècle. Lowi (1999) partage la vision de Homer-Dixon selon laquelle la question de l'eau ne contribue pas aux conflits internationaux, tout en considérant que c'est un facteur qui peut aggraver ces conflits[3].

Contrairement à Homer-Dixon et Lowi, plusieurs auteurs attribuent aux ressources partagées l'origine des conflits historiques ou potentiels entre pays, d'ampleurs différentes (Giordano, Giordano et Wolf, 2005). Bien que Homer-Dixon (1999, p. 179-180) ne soit pas d'accord avec cette opinion sur le rôle des ressources – dans le cas où elles seraient renouvelables – dans les conflits interétatiques, il reconnaît que les fleuves constituent la ressource la plus susceptible de provoquer une guerre entre pays en amont et pays en aval. Cependant, pour Homer-Dixon (*ibid.*), les cours d'eau sont surtout la cause de conflits internes, tels que ceux liés aux barrages et aux autres ouvrages qui entraînent le déplacement des populations. Selon Watchtel (2007, p. 150), les pays souffrant de pénuries hydriques risquent des déficits alimentaires. Ceci mène à des tensions entre États, voire à des confrontations violentes. Bien que des conflits militaires internationaux aient été rarement liés de manière directe à des problématiques hydriques, les disputes d'eau contribuent beaucoup aux conflits, tout d'abord

[3] Contrairement au pétrole, l'eau douce n'a pas de substitut, exception faite de l'eau grise, eau recyclée et traitée ou eau partiellement salée, dont l'utilisation est limitée au refroidissement industriel, aux systèmes sanitaires et à quelques produits agricoles (Wachtel, 2007, p. 150).

parce qu'elles fournissent des prétextes à des escalades militaires ayant d'autres causes (Wachtel, 2007, p. 151), ensuite parce qu'elles entraînent une dégradation des rapports entre pays voisins ainsi qu'une tendance à des actions militaires. Enfin, les disputes portant sur l'eau peuvent provoquer des conflits sociaux à l'intérieur des pays, déstabilisant les régimes en place et menant éventuellement à un durcissement de ces derniers (Wachtel, 2007, p. 151), ce qui pourrait contribuer à la déstabilisation de la région entière.

En outre, les controverses hydriques contribuent à la dégradation de l'environnement. En effet, qu'il s'agisse d'eaux de surface ou souterraines, les riverains en amont ont tendance à «exporter» les problèmes écologiques résultant de leur gestion environnementale aux riverains en aval, qui doivent subir cette situation et qui sont peu motivés à adopter des pratiques permettant de préserver les ressources hydriques et les écosystèmes. Cette absence de motivation est liée à la distance géographique par rapport à la source et au manque de droits de propriété sur le fleuve, l'aquifère ou autre ressource en eau (Wachtel, 2007, p. 152).

On observe que le lien entre conflits et ressources ne dépend pas seulement de la rareté de ces dernières. Leur abondance peut également engendrer des effets négatifs, comme une mauvaise gouvernance ou gestion, l'attisement des convoitises et l'abandon des réformes institutionnelles (Le Prestre, 2005, p. 416).

Historiquement, l'eau a souvent été utilisée par les pays comme frontière, comme moyen de pression ou de propagande et comme moyen stratégique ou tactique : par exemple, elle a été employée en tant que moyen de défense du territoire et de protection à l'égard d'un agresseur (Sironneau, 1996, p. 7 et p. 10-11) ou en tant que moyen offensif pour infliger des dommages par empoisonnement des sources d'approvisionnement ou par attaque des ouvrages hydrauliques. Ainsi, l'eau peut être non seulement une arme mais aussi une cible.

Une recension d'écrits exhaustive (Naoufal, 2009b) met en exergue le rôle de l'eau en tant que dimension centrale et transversale des conflits israélo-arabe et israélo-palestinien. Notamment, lors de la guerre des Six Jours en 1967 et des tensions qui l'ont précédée et suivie, l'eau était un enjeu du conflit que les auteurs interprètent de différentes façons : l'une

des causes principales ou un facteur aggravant, un moyen de pression, un moyen offensif et une cible. Ainsi, l'eau est à la fois l'une des causes, un enjeu et une cible, implicite ou explicite, du conflit israélo-palestinien et de l'occupation israélienne de la Bande de Gaza et du Territoire palestinien de la Cisjordanie, notamment en ce qui concerne l'accès au fleuve du Jourdain et aux aquifères montagneux cisjordaniens (Naoufal, 2009b, p. 42). L'eau est également un enjeu fondamental du non retrait d'Israël des Territoires palestiniens occupés et du Plateau du Golan syrien. Il importe de signaler toutefois que l'eau n'est pas uniquement une cause de tensions et d'hostilités, mais elle peut être aussi un facteur de résolution de conflit dans le cas spécifique israélo-palestinien et dans d'autres conflits (*ibid.*). À titre d'exemple, l'organisation Friends of the Earth Middle East met en place depuis 2001 un projet basé sur la coopération hydrique entre des communautés palestiniennes, jordaniennes et israéliennes.

Nous remarquons que les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur le rôle des questions environnementales dans les conflits, notamment en ce qui a trait aux ressources naturelles. Dans cette recherche, nous considérons qu'un conflit est souvent caractérisé par une combinaison de plusieurs enjeux, entre autres écologiques, sociaux, économiques, identitaires, idéologiques, culturels (entre autres religieux), etc.

1.3 Les dimensions identitaires des conflits environnementaux

Les problématiques écologiques peuvent affecter de manière différente les communautés qui coexistent au sein d'une région. Dans certains cas, l'appartenance identitaire contribue à déterminer l'accès, non seulement à des opportunités socioéconomiques et politiques, mais aussi à un environnement sain et aux ressources naturelles. À titre d'exemple, les régions industrielles très polluées des États Baltes sont habitées par une population principalement d'origine russe (Carius, 2006, p. 7), une minorité qui souffre d'exclusion : ici, l'identité ethnique et linguistique est liée au statut socioéconomique et politique des communautés et à la dégradation du milieu de vie. Ceci peut participer à la création d'un sentiment d'injustice et d'hostilité chez les communautés défavorisées à l'égard des populations qu'elles considèrent avantagées.

Pour Le Prestre (2005, p. 417), l'environnement est source de conflits principalement dans la mesure où les dégradations du milieu favorisent l'apparition d'une perception d'insécurité (subjective et donc manipulable par des dirigeants) associée aux questions identitaires. Par exemple, la raréfaction des ressources naturelles qui résulte des impacts environnementaux de la guerre peut renforcer les identités basées sur la nationalité, la religion ou l'ethnicité, générant ou amplifiant les tensions entre les communautés (inspiré de Homer-Dixon, 1999, p. 178). La détérioration du milieu de vie peut alors intensifier des disputes déjà existantes ou provoquer de nouveaux conflits, ainsi que l'affaiblissement d'États fragilisés, devenant un argument de mobilisation politique (Le Prestre, 2005, p. 417).

En outre, les conflits environnementaux peuvent intensifier le sentiment d'appartenance à une identité et accentuer la tendance à voir l'autre uniquement à travers une affiliation singulière. Entre autres, ils peuvent exacerber des sentiments nationalistes, d'autant plus que le milieu de vie joue souvent un rôle important dans la construction des identités et des cultures nationales (inspiré de Le Prestre, 2005, p. 413 ; inspiré de Clayton et Opotow, 2003, p. 9). Or, un fort sentiment d'appartenance exclusive à une seule collectivité est souvent accompagné de la perception d'une distance et d'une divergence à l'égard des autres collectivités. La grande solidarité à l'intérieur d'un groupe défini par une caractéristique quelconque (telle que la nationalité, l'ethnie, la religion, la confession[4] et la langue parlée) peut contribuer à la genèse de tensions entre groupes (Sen, 2006, p. 2). Ainsi, de nombreux conflits à travers le monde sont fondés sur l'idée erronée d'une identité singulière, exclusive et non choisie, souvent religieuse ou ethnique, qui ne prend pas en compte les autres affiliations identitaires (Sen, 2006, p. xv) : en poussant les personnes à percevoir qu'elles possèdent une seule affiliation, commune à une collectivité d'individus, des instigateurs peuvent transformer cette association identitaire en arme puissante permettant de brutaliser des personnes n'appartenant pas à cette collectivité selon Sen (2006, p. xv).

---

[4] Les confessions sont des courants spécifiques au sein d'une religion. Par exemple, au Liban, les confessions religieuses sont maronites, orthodoxes, catholiques (relevant de la religion chrétienne), chiites, sunnites, druzes (relevant de la religion musulmane) selon Maubourguet (1993, p. 257).

Bien qu'une affiliation identitaire exclusive puisse mener à l'exclusion des personnes qui ne la partagent pas, Sen reconnaît que le sens d'appartenance à un groupe social «*peut beaucoup contribuer à la force et à la chaleur de nos rapports avec autrui, que l'on parle de voisins, [...] concitoyens ou encore coreligionnaires [...], enrichissant nos liens [...], améliorant les vies de tous dans le groupe social*» (traduction libre, Sen, 2006, p. 2). Par ailleurs, en éducation relative à l'environnement, en particulier selon le courant biorégionaliste, on accorde une grande importance au développement d'un sens d'appartenance à la communauté, nécessaire au désir d'engagement à l'égard du milieu de vie et à l'action collective socio-écologique (Sauvé *et al.*, 2001, p. 44). Cependant, les avantages de toute appartenance identitaire ne doivent pas nous faire perdre de vue les possibilités d'exclusion de ceux qui ne partagent pas cette identité (Sen, 2006, p. 2).

De nombreuses guerres, internes ou internationales, sont associées à des problématiques environnementales, sans que ces dernières soient nécessairement les seules raisons du conflit. Précisons que les conflits dits environnementaux ne sont pas véritablement causés par les questions relatives à l'environnement, mais trouvent leur origine dans le creuset des interactions humaines et dans le rapport des communautés aux problèmes écologiques auxquels elles sont confrontées ou qu'elles ont elles-mêmes créés (Mische, 2004, p. 39). Selon le courant de l'écologie sociale, les problèmes écologiques rencontrés par l'être humain, «*les divisions entre la société et la nature*», sont déterminés au bout du compte par les conflits sociaux (Bookchin, 2010, p. 44) entre les personnes qui divergent dans leurs relations à l'environnement. L'étude d'un conflit environnemental occulte souvent le contexte historique, sociopolitique, identitaire, culturel et économique dans lequel il s'inscrit (inspiré d'Ali, 2003). Or, il est essentiel d'analyser ce contexte pour comprendre et résoudre le conflit.

En résumé, un conflit armé a souvent plusieurs causes. Celles-ci sont généralement liées à des rapports de pouvoir entre les différents protagonistes et à des inégalités socioéconomiques, culturelles, politiques, etc. Signalons par exemple l'inégalité en matière d'accès aux postes gouvernementaux, aux ressources naturelles, aux services, à l'éducation et à l'emploi, qui est observée au Liban.

1.4 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). Selon Sherif (1966), chercheur en psychologie sociale, l'adoption d'une «visée supérieure» (*superordinate goal*, traduction libre, Sherif, 1966, p. 88) par plusieurs groupes implique leur coopération et leur participation. Inaccessible pour chaque groupe de manière isolée, cette visée n'est donc pas *commune* mais ***partagée***. Supplantant les autres buts des groupes, elle est basée sur des intérêts partagés, suffisamment puissants pour l'emporter sur les antagonismes et mener vers des mécanismes pratiques de coopération (*ibid.*, p. 98 et p. 100). Cette coopération peut réduire les visions négatives à l'encontre des autres communautés et pays ainsi que les possibilités de futures disputes.

Des possibilités de visées supérieures existent dans divers domaines (Sherif, 1966, p. 107), entre autres la protection de l'environnement. Cependant, de telles visées ne peuvent être unilatéralement proposées par un groupe : elles doivent émerger et s'imposer d'elles-mêmes à travers les relations entre communautés (*ibid.*).

Une visée supérieure concernant la 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).

1.5 Les liens entre guerre, dégradation écologique et rapport à l'environnement : des enjeux souvent négligés en recherche

Bien que la réflexion et les savoirs en sciences de l'environnement à l'égard des impacts des conflits sur les écosystèmes aient beaucoup progressé depuis les années 1980 (Le Prestre, 2005, p. 416), le débat actuel sur la crise environnementale et les changements climatiques a tendance à occulter les conséquences écologiques désastreuses des guerres (Carr, 2007). En particulier, la recherche en sciences de l'environnement et en éducation relative à l'environnement ne prend pas suffisamment en compte les liens réciproques entre la dégradation du milieu de vie et l'émergence ou l'exacerbation des conflits, notamment les effets néfastes de ces derniers sur l'environnement (Thésée et Carr, 2008; Carr, 2007; Le Prestre, 2005, p. 416).

Selon Carr (2007), l'éducation formelle dans les «pays développés» doit intégrer une compréhension de ces impacts ainsi qu'une analyse critique des liens entre la politique nationale de l'État et ses agissements à l'étranger. En raison des interdépendances entre «pays développés» et «pays en développement», les problématiques qui affectent les autres pays (telles que les guerres, soulèvements, coups d'État et famines qui ont lieu à l'étranger) ont toujours des liens avec l'agir local individuel et collectif (*ibid.*). Il nous apparaît que

l'éducation formelle et non formelle dans les «pays développés», dans les «pays émergents» et dans les «pays en développement», notamment les anciennes colonies, ne se penche pas suffisamment sur les effets écologiques, socioéconomiques et culturels des politiques des pays dominants et des guerres, qu'elles soient internes ou externes. Dans tous les pays, l'éducation gagnerait à intégrer l'analyse et la réflexion à l'égard de ces effets dans une perspective de déconstruction des rapports de pouvoir et de clarification des problématiques socio-écologiques et éducationnelles. L'éducation, sous toutes ses formes au sein de la «société éducative», devrait stimuler le regard critique sur les relations entre les conflits et l'environnement et œuvrer pour l'instauration d'un rapport humain à autrui et au milieu de vie qui soit harmonieux. La recherche en éducation relative à l'environnement est particulièrement interpellée à cet effet.

Par ailleurs, nous n'avons pas repéré de recherches traitant du rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu un conflit armé. Or, on observe souvent, pendant et après une guerre, que les personnes qui l'ont vécue se désintéressent de l'environnement, en particulier de la nature, du milieu de vie et des questions éloignées ou globales (Naoufal, 2008a). Les problématiques qui font parfois exception sont l'accès aux ressources en eau et à l'énergie. Par conséquent, des recherches sur le rapport à l'environnement des individus, des communautés et des populations qui ont subi une guerre permettraient d'éclairer le champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui concerne la contribution à l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix.

1.6 La contribution potentielle de l'éducation relative à l'environnement à la construction de la paix

Dans des contextes nationaux ou régionaux de tensions ou de conflits intercommunautaires, l'éducation relative à l'environnement (ERE) pourrait contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'une relation harmonieuse à l'environnement et aux autres (collectivités et êtres vivants, humains et non humains). L'ERE pourrait aider à créer un processus de communication et de dialogue entre les personnes et les communautés autour d'un milieu de vie partagé (Naoufal, 2008a), notamment à travers des projets coopératifs de résolution de problèmes environnementaux concrets et pragmatiques (Sauvé et Orellana,

2004, p. 111). La résolution de problèmes devient alors une visée supérieure qui permettrait de contribuer à réduire l'inimitié et l'hostilité entre les collectivités et de prendre la mesure de la responsabilité commune à l'égard de l'environnement partagé. Pour Pickering (2006), des projets intercommunautaires traitant de préoccupations pratiques aident à construire des relations positives entre communautés. Adoptant une posture sociocritique, l'éducation relative à l'environnement peut contribuer en particulier à déconstruire les problématiques sociopolitiques, en particulier les relations entre les communautés, afin de les comprendre et de les transformer, et de contribuer ainsi à la création d'une dynamique de paix (Naoufal, 2008a). Grâce à une pédagogie de projet ancrée dans le milieu commun, l'éducation relative à l'environnement peut faire prendre conscience des intérêts partagés avec des membres d'autres collectivités (*ibid.*). Cette recherche vise justement à proposer des fondements et des pratiques pour favoriser le déploiement de ce potentiel d'une éducation axée sur le rapport à l'environnement.

De plus, il importe de prendre conscience que l'instauration d'un rapport harmonieux à l'environnement passe par des relations positives entre ses habitants, notamment parce que l'action socio-écologique, individuelle et collective, nécessite la stabilité sociopolitique ainsi que la sécurité physique et affective des personnes. Cette condition favorise le développement du désir d'engagement à l'égard du milieu de vie. Les valeurs qui sous-tendent le rapport à autrui sont les mêmes que celles qui commandent le rapport à l'environnement (Sauvé et Orellana, 2004, p. 103). Comment les personnes pourraient-elles avoir une relation constructive avec ce dernier si elles ne peuvent s'entendre avec les autres habitants? Les éducateurs en environnement ont parfois tendance à négliger le fait que la paix est une condition nécessaire à la protection des écosystèmes (inspiré de Harris et Mische, 2004, p. 171), tout comme les éducateurs en matière de paix ne prennent pas suffisamment en compte l'impact de la violence humaine sur les écosystèmes (*ibid.*).

Soulignons que dans des contextes de tensions intercommunautaires, l'action éducative en environnement devrait se faire de manière continue en vue de favoriser la durabilité des résultats et des transformations, notamment en ce qui concerne les modifications des représentations individuelles et collectives à l'égard de l'environnement et des autres

personnes et communautés (inspiré de Vrasidas *et al.*, 2007). De telles modifications seraient nécessaires pour créer une dynamique de paix et une relation harmonieuse au milieu de vie. En effet, si ces transformations ne sont pas soutenues par un contexte social propice, elles seront difficilement maintenues (*ibid.*). On observe qu'il est d'autant plus ardu d'instaurer de manière soutenable un rapport harmonieux au monde dans des situations d'après-guerre, caractérisées par un sentiment général d'indifférence à l'égard de la plupart des problématiques socio-écologiques, exception faite des questions relatives à la survie, comme l'accès à l'eau et à l'énergie (Naoufal, 2008a), et où les systèmes sociaux, politiques, économiques et éducationnels du pays ont souvent été considérablement affectés par la guerre.

1.7 Les connexions entre la construction de la paix et la coopération environnementale peu intégrées en éducation relative à l'environnement

Bien que la littérature, notamment en sciences politiques, mette parfois en lumière le rôle des problématiques environnementales dans le maintien ou la construction de la paix (voir par exemple Giordano, Giordano et Wolf, 2005 ; Homer et Dixon, 1999, p. 175), la recherche en éducation relative à l'environnement, le milieu éducatif formel et les médias destinés au grand public ne semblent pas suffisamment s'intéresser à ces relations. En effet, il existe peu de recherches en ERE qui participent explicitement à la création d'une dynamique de paix. De plus, 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[5], comme pourrait le faire l'éducation relative à l'environnement participant à la création d'une dynamique de paix.

---

[5] Nous nous basons sur la typologie des conceptions de la relation entre éducation et environnement proposée par Sauvé (1997, p. 18) présentée au Chapitre II.

Cependant, plusieurs initiatives, déployées surtout 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 et cherchent à accompagner les communautés dans la recherche de solutions, notamment en Amérique Latine, par exemple au Chili sous la forme de forums, de débats publics, de caravanes, de théâtre de rue, etc. (Orellana, communication libre, 2011). On peut penser aussi à certaines ONG situées en Jordanie, en Israël et dans les Territoires palestiniens, en butte à une sévère crise de l'eau (voir Bole-Richard, 2008 ; Gresh et Vidal, 2011, p. 197) et où la question du contrôle des ressources hydriques joue un rôle important dans le conflit armé passé et existant (Naoufal, 2009b). Notamment, l'organisation environnementale Friends of the Earth Middle East (FOEME) a ceci de particulier qu'elle réunit Jordaniens, Israéliens et Palestiniens. Cette organisation, qui avait pour nom EcoPeace avant de rejoindre le réseau international Friends of the Earth, s'est donné pour mission de «*promouvoir à la fois le développement durable*[6] *et la paix dans la région*» en «*créant les conditions nécessaires pour une paix durable*» (Friends of the Earth Middle East, sans date, traduction libre). Les principaux arguments de cette organisation sont que «*les populations et les écosystèmes de la région dépendent de nombreuses ressources partagées*» (*ibid.*) et que plusieurs eaux souterraines et eaux de surface, comme le fleuve du Jourdain, constituent des «*écosystèmes uniques et partagés au niveau de la région qui nécessitent une coopération régionale en vue d'être préservés*» (*ibid.*). Soulignons que cette organisation environnementale a intégré la paix ainsi que les liens entre cette dernière et les questions relatives à l'eau dans sa mission, ses préoccupations et ses projets : ceci illustre la prise de conscience des acteurs de la société civile à l'égard des relations entre les conflits et l'environnement.

Pour donner un autre exemple d'une organisation qui réalise une action éducative visant le dialogue intercommunautaire autour de l'environnement, l'ONG bosnienne Community Gardens Association (CGA) ou Association des jardins communautaires a mis en place six jardins communautaires[7] en Bosnie-Herzégovine. Ce projet qui adopte la stratégie du

[6] Nous porterons un regard sur le développement durable au Chapitre II.

[7] Ces jardins dits communautaires sont en fait de type intermédiaire entre le jardin communautaire et le jardin collectif. Ce dernier constitue une parcelle unique gérée collectivement par les participants, alors

jardinage collectif réunit des personnes différant par l'ethnicité, la religion, l'âge et le niveau socioéconomique (des Bosniaques, des Serbes et des Croates) et intègre des personnes déficientes mentalement (American Friends Service Committee, sans date). Dans ce projet éducatif, la sécurité et la souveraineté alimentaires constituent une visée supérieure, partagée par les trois communautés en présence. Les jardins «*créent une atmosphère où la guérison et la réconciliation peuvent commencer, prenant appui sur le besoin commun de sécurité alimentaire chez des familles urbaines vulnérables*» (traduction libre, American Friends Service Committee, sans date). Ces jardins correspondent à un lieu sécuritaire, physiquement et émotionnellement, pour les jardiniers selon Roberts (2005). Les participants travaillent ensemble, les mains dans la terre (Naoufal, 2009a). Selon Davor Brdanovic, directeur du programme de jardinage, le jardin constitue :

> *Un lieu où se défaire des souvenirs de guerre. Les jardiniers s'inscrivent en tant que Bosniaques, Serbes ou Croates, mais en une semaine ils se disent tous jardiniers [...] Ils réalisent qu'ils sont tous pareils, et que la plupart des meurtres de leurs proches pendant la guerre ont été commis par des criminels et des profiteurs de guerre et non par des personnes comme celles avec qui ils travaillent dans le jardin* (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 25).

Selon les résultats d'une évaluation indépendante de 10 jours (Morrell, 2006), les jardiniers travaillent bien ensemble. Des amitiés entre personnes de différentes communautés se sont même nouées dans les jardins. Parmi les bienfaits thérapeutiques figurent une structuration du quotidien et l'attribution d'un but à ce dernier, la camaraderie et la compréhension entre participants, l'amélioration de la santé physique, un sentiment de sérénité résultant de l'environnement paisible du jardin, ainsi qu'un contact avec la nature et avec le processus de croissance végétale (Morrell, 2006, p. 9).

Les deux initiatives éducatives FOEME et CGA mettent en lumière le rôle très pertinent de l'éducation relative à l'environnement dans la construction d'une dynamique de paix. Elles gagneraient à être étudiées en vue de développer des fondements et des pratiques d'éducation

---

qu'un jardin communautaire correspond à un ensemble de parcelles exploitées individuellement (Mahuzies-Sanuy, 2008, p. 22).

favorables à l'apprentissage du vivre-ensemble et à la prise en compte des liens entre questions écologiques, guerre et paix.

À la lumière des interdépendances entre les problématiques socio-écologiques et le maintien de la paix, au regard du manque de recherches et de pratiques prenant suffisamment en compte ces liens, le développement du champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui a trait spécifiquement à la construction d'une dynamique de paix dans un environnement partagé, nous apparaît constituer un enjeu important de la recherche. En effet, l'ERE semble très prometteuse quant à la construction d'un dialogue avec l'*autre*.

1.8 La consolidation environnementale de la paix : un processus éducatif

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, dont elle altère la santé et l'existence à long terme. La recherche de stratégies d'évitement des guerres, de résolution de conflits et d'édification d'une stabilité sociopolitique est donc fondamentale. En vue de construire une dynamique de paix, trois stratégies sont envisageables en fonction du stade du conflit, comme nous le verrons au Chapitre II. Parmi celles-ci, la consolidation de la paix (*peacebuilding*) est mise en œuvre après l'arrêt des hostilités selon l'Organisation des Nations Unies (Harris et Mische, 2004, p. 177). Elle constitue un concept «*qui comprend, génère et soutient tout l'éventail des processus, des approches et des étapes nécessaires pour la transformation de conflits en relations plus soutenables et pacifiques*» (traduction libre, Lederach, 1997, p. 20). La consolidation de la paix peut emprunter plusieurs chemins, entre autres une approche environnementale.

La consolidation environnementale de la paix (*environmental peacebuilding*), qu'elle soit située dans des contextes de conflits provoqués par des questions écologiques ou non, requiert la transformation des rapports entre les communautés et la modification des représentations individuelles collectives à l'égard de la guerre, de la paix, du milieu de vie et des autres personnes et collectivités (inspiré de Mische, 1986, p. 2). 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 sont d'abord initiées dans l'esprit des personnes, qui 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, très liés aux contextes culturels dans lesquels ils s'inscrivent (Bruner, 1996, p.18), doivent donc être transformés en profondeur (Plonski, 2005). Toutes ces connexions entre la construction d'une dynamique de paix et l'éducation relative à l'environnement, et en particulier les liens entre la consolidation environnementale de la paix et l'ERE, font appel à une dimension éducative transversale, 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.

La consolidation environnementale de la paix constitue un champ nouveau (Harari, 2008, p. 24 ; Carius, 2006, p. 6). Il existe donc peu de recherches théoriques et d'études de cas permettant de cerner la contribution de ce champ à la construction d'une dynamique de paix dans des contextes de tensions ou de conflits (Carius, 2006, p. 6 ; Harari, 2008, p. 9). 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. En outre, selon notre recension d'écrits dans des bases de données en sciences de l'environnement, en éducation, en sociologie, en psychologie, en études relatives à la paix (*peace studies*) et en sciences politiques, 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 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. Pourtant, l'inclusion dans ce processus d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée est nécessaire. Ceci correspond à un enjeu de la recherche en sciences de l'environnement et

en éducation relative à l'environnement, qui fait appel à une collaboration entre les milieux de recherche et les acteurs de terrain.

Malheureusement, les chercheurs et les acteurs associatifs et communautaires œuvrant dans le domaine de la consolidation environnementale de la paix ne collaborent généralement pas entre eux, à quelques exceptions près et ce, bien qu'ils partagent les mêmes visées et préoccupations (Soroos, 2004). Afin que la recherche dans ce domaine soit pertinente, appropriée aux contextes local et sociétal ainsi qu'aux besoins des populations, elle doit être étroitement liée à l'intervention socio-écologique et éducative des acteurs de terrain. De cette manière, elle s'appuie sur tous les types de savoirs. La recherche et l'action associative et locale s'éclairent et se soutiennent alors l'une l'autre. On observe par ailleurs que les «*activistes autodidactes*» (traduction libre, Funtowicz et Ravetz, 1990, p. 21), pour qui les questions écologiques constituent un engagement personnel, possèdent souvent plus de savoirs et de compétences à l'égard de l'environnement que les experts institutionnels. Il est donc très pertinent d'associer ces activistes autodidactes à la recherche en éducation relative à l'environnement et en consolidation environnementale de la paix.

Il nous semble que les champs de la consolidation environnementale de la paix et de l'éducation relative à l'environnement auraient grand avantage à s'enrichir mutuellement, en vue de l'instauration d'un rapport harmonieux à l'environnement et aux autres communautés, humaines et non humaines, et de la construction d'une dynamique de paix.

1.9 Le contexte libanais

Le Liban d'aujourd'hui est un pays du Moyen-Orient de formation récente, situé sur la côte orientale de la Méditerranée. Ses frontières actuelles ont été délimitées conformément aux Accords Sykes-Picot de 1920, signés entre les puissances coloniales de l'époque (la France et la Grande-Bretagne), à partir du démantèlement de l'Empire ottoman. Ces accords, reconnus et validés par la Société des Nations, instituaient notamment le mandat de la France sur le Liban et la Syrie. La présence militaire française s'y est maintenue approximativement

jusqu'à la fin de la 2ème guerre mondiale. Les deux pays ont obtenu leur indépendance respectivement en 1943 et en 1946.

Ouvert sur la Méditerranée et zone de contact avec l'hinterland arabe auquel il est organiquement lié, le Liban constitue, sur le plan géopolitique, un carrefour entre l'Orient et l'Occident où convergent les personnes et les idées, les marchandises et les capitaux. C'est un lieu de rencontre au sens large mais aussi un lieu de confrontation de nature identitaire. En effet, comparé aux autres pays arabes qui l'entourent, le Liban possède un visage particulier. De tout temps, il a formé un assemblage plus ou moins factice de communautés confessionnelles qui avaient trouvé refuge dans ses montagnes, assurant ainsi leur pérennité. Et le jour où sur l'insistance des Maronites, communauté la plus nombreuse et la plus influente à l'époque, la France fut amenée à créer l'État du Grand Liban qui est le Liban d'aujourd'hui – à son corps défendant, car elle tendait alors à la création d'une Grande Syrie – l'histoire millénaire et communautaire du pays a trouvé son épilogue actuel.

La société libanaise est une société multicommunautaire et pluraliste, une «*maison aux nombreuses demeures*» (Salibi, 1989). Les communautés coexistant au Liban sont au nombre de 19, dont une communauté israélite (Corm, 1971, p. 277). Les 18 autres communautés peuvent être regroupées en six grandes communautés, trois relevant du Christianisme (les Maronites, les Grecs Catholiques et les Grecs Orthodoxes) et trois de l'Islam : les Sunnites, les Chiites et les Druzes (Salibi, 1977, p. 289). Ces derniers, bien que formés à la faveur d'une scission au sein du chiisme, manifestent et revendiquent des particularismes culturels et une philosophie qui les différencient notablement des autres communautés.

Sur le plan politique, le Liban est une démocratie parlementaire. Mais, en connexion avec l'existence d'une mosaïque de confessions, le régime politique libanais en vigueur est basé sur le confessionnalisme : il s'agit d'un système politique «*qui répartit proportionnellement entre les nombreuses confessions religieuses (maronites, sunnites, chiites, druzes, orthodoxes...) les sièges au Parlement et les postes dans les grandes fonctions publiques*» (Maubourguet, 1993, p. 257).

Basée sur un recensement effectué en 1932 - période à laquelle la communauté maronite était la plus importante numériquement et de par son activisme politique – et non recommencé à cette date, cette répartition consacre alors la primauté des Maronites sur les autres communautés et établit leur pouvoir à la tête de l'État libanais et dans les grandes institutions publiques (armée, défense, économie, etc.) Ce qui ne manquera pas de générer des tensions, des conflits et des confrontations armées (1958, 1975), les autres communautés s'estimant lésées par le maintien inchangé d'une répartition qui ne correspond pas à leurs réalités et aspirations et réclamant le changement politique d'un système politique jugé obsolète.

À la diversité communautaire, correspond le plus souvent un morcellement géographique. Et comme les personnes votent généralement dans la ville ou le village dont ils sont originaires, cela signifie qu'ils votent pour des individus qui appartiennent à la même communauté confessionnelle ou dont ils se sentent proches personnellement.

De plus, l'unité politique du territoire s'accompagne d'un pluralisme dans les juridictions, correspondant à la diversité des communautés confessionnelles (Gannagé, 2001, p. 30). Les diverses communautés libanaises sont donc soumises à des juridictions différenciées (Corm, 1971, p. 277). En effet, le système juridique est unifié en matière d'obligations et de biens, mais pluraliste sur le plan des statuts personnels (Gannagé, 2001, p. 39). Outre le pouvoir institutionnel de l'État, il existe des autorités de référence, traditionnelles, religieuses ou personnelles qui jouissent d'une large autonomie dans la vie publique, notamment en ce qui a trait au code de la famille et aux systèmes d'éducation (Gannagé, 2001, p. 30). Par conséquent, les particularismes religieux mais aussi civiques et juridiques des 19 communautés confessionnelles sont totalement maintenus et sauvegardés. La société libanaise est certes une société globalement uniformisée quant à la vie économique et professionnelle, mais elle est éclatée et diversifiée dans les domaines de la famille, de l'éducation et de la culture. Par conséquent, il en résulte une diversité des cultures et des modes d'éducation (Gannagé, 2001, p. 38-39), les diversités dans ces deux sphères se renforçant l'une l'autre.

En raison du confessionnalisme qui caractérise le régime politique libanais, l'appartenance confessionnelle détermine, dans une large mesure, les allégeances politiques et sociales. L'identité des personnes et des communautés étant fortement marquée par l'appartenance à une communauté confessionnelle donnée, il en résulte que la conception politique du peuple[8] a tendance à se confondre avec la conception anthropologique de ce dernier. Ceci participe à l'absence d'une volonté politique générale commune, ce qui constitue l'un des problèmes majeurs du pays.

En effet, bien qu'il existe un ensemble de traits structurants[9] communs à tous les Libanais, l'évolution du vivre-ensemble des communautés libanaises est marquée par la floraison de particularismes et par la récurrence de désaccords qui dégénèrent régulièrement en conflits violents les opposant les unes aux autres. Des alliances entre plusieurs confessions se forment parfois pour combattre le camp d'en face. Ces conflits, étroitement liés à la lutte d'influence que mènent les puissants de ce monde dans la région du Moyen-Orient (le Liban étant une plaque tournante entre l'Europe et les pays arabes), s'appuient sur les divisions confessionnelles et sur les inégalités socio-économiques – telles que la difficulté d'accès à l'éducation, à la formation ou à l'emploi et l'absence de services publics dans les régions périphériques – qui frappent en bloc à tour de rôle l'une ou l'autre des communautés libanaises et sapent l'unité de la société.

Signalons que les divisions confessionnelles au Liban ne sont pas exclusivement déterminées par la diversité des cultures, même s'il existe évidemment des différences de croyances et de

---

[8] Maurel (2000, p. 56-57) identifie trois conceptions du peuple : la conception politique, exprimée à travers le vote et dont la volonté générale transcende la diversité des personnes et des communautés ; la conception sociale du peuple qui correspond aux personnes défavorisées et aux exclus; et enfin la conception anthropologique du peuple, faisant référence à une culture, des us et des coutumes, un langage, un territoire, etc. Ces trois conceptions sont contrastées, voire opposées, et déterminent, au sein de la société, des enjeux de conflits qui pourraient devenir violents et provoquer des luttes de classe, des soulèvements et des guerres civiles (*ibid.*). Nous y reviendrons au Chapitre II.

[9] On peut penser par exemple aux éléments communs suivants : une terre refuge depuis des temps immémoriaux, une histoire partagée depuis la création du pays en 1920, l'appartenance à une même aire culturelle : notamment la langue arabe, les traditions sociales et culinaires, les aliments locaux, le patrimoine archéologique et architectural, la littérature, la nature locale comme la mer, les montagnes, les cèdres et les figuiers, la musique locale à la fois traditionnelle, populaire et moderne, la danse orientale, etc.

pratiques au sein des communautés habitant le pays, qui affectent les interrelations de ces dernières. Nous avons vu que les Libanais partagent un ensemble de traits structurants, entre autres historiques et culturels. Si les divisions confessionnelles continuent de se transformer parfois en conflits violents, c'est parce qu'elles sont étroitement liées à des enjeux de pouvoir et à des inégalités socio-économiques et environnementales liées à ces enjeux. En effet, en raison du confessionnalisme en tant que système politique, certaines communautés n'ont pas accès aux hautes fonctions gouvernementales : par exemple, le Président de la République et le Premier ministre doivent être respectivement chrétien maronite et musulman sunnite. Quant à la communauté chiite, elle n'a accès qu'au poste du Président de l'Assemblée nationale, qui constitue une fonction politique de moindre importance. Cette réglementation, établie lors de l'indépendance du pays en 1943 et basée alors sur l'importance numérique de la communauté chrétienne maronite, est souvent vécue comme injuste, anachronique et anti-démocratique, vu les changements démographiques qui ont grandement affecté le nombre des membres des différentes communautés du pays au cours des 30 dernières années. Car, bien que l'État refuse toujours de procéder à un recensement général de la population du pays, il est aujourd'hui de notoriété publique que les Chiites représentent la première confession du pays de par le nombre, alors qu'elle est considérée comme la troisième communauté et n'a accès qu'à la troisième position gouvernementale. Les différences culturelles au sein des communautés alimentent les sentiments de frustration et renforcent les divisions confessionnelles, mais n'en sont pas la cause. Aussi, pouvons-nous dire que les inégalités politiques, socio-économiques et environnementales au sein des communautés libanaises alimentent les sentiments de frustration et renforcent les divisions confessionnelles. Quant aux différences culturelles, elles jouent certainement un rôle dans ces divisions mais n'en sont pas la cause.

Le régime du confessionnalisme qui fait de l'hétérogénéité et de l'altérité un principe fondateur permet-il l'intégration des communautés libanaises qui composent l'État dans une société organiquement nationale ? Offre-t-il une égalité de droits et chances à tous les citoyens du pays ? Aujourd'hui, les esprits restent divisés entre les tenants du conservatisme et les partisans de la laïcité et de l'abolition du confessionnalisme. Ces derniers restent minoritaires, puisque que cette structure confessionnelle est fortement ancrée dans le

subconscient des Libanais, étayée par des pratiques quotidiennes et une éducation en grande partie assurée par des établissements relevant d'autorités religieuses et confessionnelles. D'où une hétérogénéité renforcée et des attitudes défensives, voire agressives, en latence.

C'est pourquoi, de façon sporadique mais récurrente, les sentiments d'injustice et de frustration ainsi que les conflits d'intérêt qui surgissent entre les uns et les autres se transforment en conflits ouverts et armés, entraînant une rupture dans le vivre-ensemble et une confrontation violente. En témoignent, notamment, l'insurrection armée de 1958 qui, durant 9 mois, a opposé les Musulmans aux Chrétiens dans le pays et la guerre civile qui, à partir de 1975, a finalement embrasé le Liban pendant 15 années, mettant à feu et à sang tout le pays jusqu'au village le plus reculé de la campagne libanaise. Cette guerre, la plus longue que le Liban ait connue, n'a pas manqué de causer de grands dommages sur les plans humain, environnemental et économique, entraînant un important mouvement migratoire et un questionnement sur l'identité dans les rangs de la jeunesse. En fait, il ne s'agit pas d'un seul conflit, mais de plusieurs qui s'interpénètrent et dans lesquels les causes externes attisent les différends internes. Au cours de ces conflits, toutes les formes d'affrontement ont pu être observées, opposant non seulement les communautés les unes aux autres, mais aussi les membres d'une même communauté qui se retrouvait alors divisée.

De plus, vu que le Liban est organiquement lié au monde arabo-musulman, comme nous l'avons dit plus haut, son équilibre interne et sa stabilité sont plus ou moins affectés par les événements survenant dans les autres pays arabes du Proche-Orient, qui entraînent des prises de positions diversifiées, notamment selon que les gens concernés appartiennent à telle ou telle autre communauté confessionnelle. C'est pourquoi les politologues qualifient le Liban de «caisse de résonance» (El-Kareh, 2008), puisque ce pays a la propriété de répercuter et de transférer sur son propre territoire les questions qui font problème dans l'un des autres pays arabes.

En effet, les phénomènes politiques qui se manifestent dans l'un ou l'autre des pays arabes ne peuvent être circonscrits dans le cadre exclusif dudit pays, uniquement générés par des facteurs internes. Dans les faits, ils suscitent des effets et répercussions dans tout autre pays

arabe. Car, bien que divisé, le monde arabe forme un tout solidaire dont les différentes parties interagissent avec plus ou moins d'intensité selon la nature de la question qui se pose et de l'importance qu'elle revêt. Aussi assiste-t-on souvent à des réactions en chaîne ou à ce qu'on appelle un «effet domino», lorsque l'événement qui survient est perçu comme central et mobilise de larges fractions de la population dans tout le monde arabe. L'observation de ce type de propagation a fait que certains auteurs n'ont pas manqué de comparer le fonctionnement de ce système aux «vases communicants» (Aoun, 2008). L'histoire politique des pays arabes est jalonnée de manifestations qui attestent selon eux de ce fait. En témoignent aujourd'hui les soulèvements et révolutions qui se produisent actuellement dans les pays arabes et que la presse occidentale appelle le «printemps arabe».

Pour en revenir au Liban, sur le plan environnemental, culturel et économique, le pays est caractérisé entre autres par de très beaux paysages, des milieux naturels diversifiés, des ressources en eau importantes, une biodiversité considérable[10] et de nombreuses espèces endémiques, un grand potentiel pour une agriculture variée, un grand patrimoine culturel et historique, une expansion du tourisme très bénéfique pour l'économie et une croissance du secteur industriel depuis la fin de la guerre en 1990 (Ministère de l'Environnement, 2001). L'agriculture biologique s'est beaucoup développée ces dernières années avec une croissance de la production en termes de superficie de 310% en un an (de 2003 à 2004), même si sa part dans le secteur agricole demeure restreinte à environ 0,3% (Ghosn, 2006).

Cependant, le Liban est confronté à de nombreux problèmes socio-écologiques (Ministère de l'Environnement, 2001), entre autres :

- La dégradation et la disparition des ressources naturelles : épuisement des nappes phréatiques et contamination de l'eau, perturbation du cycle de l'eau, appauvrissement et érosion des sols, disparition des sols cultivables en raison de l'urbanisation, impacts importants des transports marins et terrestres, etc.

[10] 9119 espèces animales et végétale ont été identifiées. Ce nombre représenterait seulement 20% des espèces réellement existantes (Ministère de l'Environnement, 2001)

- Les pollutions de diverses sources, en particulier industrielles et agricoles : pratiques agricoles inadéquates, bioaccumulation de résidus agrochimiques, non traitement des émissions industrielles, pollution de l'air occasionnée par les centrales électriques au mazout, impacts du parc automobile considérable et des usines de ciment, décharges sauvages, rejets des eaux usées et des effluents industriels dans la mer quasiment sans traitement, etc.

- La destruction de milieux naturels - tels que le littoral, les forêts, les zones humides - occasionnée par l'urbanisation, la chasse, les incendies de forêts dus à l'être humain, etc.

- L'extinction de plusieurs espèces et le déclin de nombreuses autres, telles que le célèbre cèdre libanais, emblématique du pays : plusieurs mammifères ont déjà disparu, notamment l'ours brun syrien, le lynx perse et la gazelle arabe. 30% des mammifères sont rares et 39% d'entre eux sont vulnérables ou en danger. Les loups, les chats sauvages et les écureuils sont éteints.

- L'urbanisation accélérée, incontrôlée et mal planifiée qui met en danger le patrimoine culturel et contribue dans une grande mesure à la dégradation de l'environnement à travers les processus de construction.

- Des problèmes sanitaires, dus notamment à l'absence d'une eau potable gratuite sûre.

En outre, la guerre de juillet 2006[11] a mené à une marée noire importante[12], occasionnant des dommages considérables pour la biodiversité et le tourisme, l'augmentation des feux de forêts et la destruction des écosystèmes touchés ainsi qu'une pollution de l'air par des

[11] Offensive militaire d'Israël au Liban en riposte à la capture de deux soldats israéliens par le Hezbollah en juillet 2006, au cours de laquelle toute l'infrastructure du pays (notamment les ponts) a été détruite.

[12] Cette marée noire a provoqué la libération de 100 000 tonnes de pétrole dans la Méditerranée, provoquant une contamination des eaux souterraines, d'autant plus accentuée en raison de la sécheresse du milieu. Entre autres, ceci a entraîné des conséquences très nuisibles pour les populations des tortues de mer, une espèce rare (Jernelov, 2006).

particules d'amiante, due à la destruction de nombreux immeubles qui a affecté la santé des personnes exposées (Jernelov, 2006). Cette marée noire a entraîné aussi des dégradations environnementales liées aux nécessaires travaux de reconstruction. Ceci met en lumière les liens étroits entre les conflits armés et la dégradation de l'environnement, tel qu'évoqué précédemment.

Au Liban, certains éléments de représentations relatives à l'environnement sont communs et partagés par la majorité car ils découlent d'une même aire de civilisation (inspiré de Vaughn et Nordenstam, 1991), celle de la culture arabe, en général. D'autres, en revanche, s'avèrent spécifiques et distincts : issus de mythes fondateurs propres à chacune des différentes communautés confessionnelles qui coexistent sur ce même territoire, ils ont été façonnés par l'histoire, l'appartenance sociale, la politique et l'expérience d'un vécu différencié. Toutefois, en général, les identités et les cultures, tant individuelles que collectives, tendent à être liées à des éléments de la nature locale[13], tels que les cèdres, les pins, la mer Méditerranée, les figuiers, les citronniers, les oliviers, la vigne, etc. (inspiré de Sayegh, Coordonnateur du partage des savoirs à l'Union internationale pour la conservation de la nature, communication libre, 2007).

Signalons que la guerre a entraîné une reconfiguration spatiale et sociale des agglomérations urbaines (Verdeil, 2009). Les opérations de nettoyage confessionnel pratiquées par les milices dans les zones qu'elles contrôlaient pendant la guerre ont modifié la répartition des communautés en provoquant des mouvements de population (*ibid.*) Les flux de personnes déplacées par la guerre ont modifié de manière chaotique l'urbanisme et la composition démographique des villes littorales libanaises, notamment Beyrouth, contribuant à l'urbanisation incontrôlée et accélérée.

En raison de l'urbanisation, de l'absence d'une politique d'aménagement du territoire éclairée et de l'incompétence des institutions étatiques, liée d'ailleurs aux tensions politiques marquant le pays, Beyrouth – où s'inscrit l'étude de cas centrale dans cette recherche - est

[13] Telle qu'évoquée dans la section 1.3, la construction des identités et des cultures nationales est généralement liée au milieu naturel.

une ville quasiment dépourvue d'espaces verts et lorsque ceux-ci existent, ils ne sont généralement pas accessibles au grand public.

À titre d'exemple d'inégalités communautaires socio-écologiques, la population libanaise subit des coupures d'électricité quotidiennes, dont la durée dépend de la région (entre trois et douze heures par jour). En effet, le secteur de l'électricité connaît une crise de longue date depuis la guerre civile, caractérisée par une très mauvaise gestion, un endettement[14] allant en s'intensifiant et le rationnement. Les transformations sociales et spatiales du pays (croissance de la population et de la demande, montée de la pauvreté, mouvements chaotiques des personnes et urbanisation non planifiée) contribuent à cette crise (Verdeil, 2009). En particulier, on observe de grandes inégalités spatiales et sociales en matière de qualité du service et de gestion du rationnement (*ibid.*). Ces inégalités mettent en lumière une gestion locale différenciée, en matière de non-paiement, de fraude et de répression de ces pratiques. Cette crise du secteur électrique libanais a été aggravée par la guerre et les dysfonctionnements techniques qui en ont découlé (Hasbani, 2011-2012, p. 6, p. 12), aux bombardements israéliens sur les centrales électriques à plusieurs reprises jusqu'en 2006 (Verdeil, 2009), à la reconstruction inachevée du réseau de distribution, à la corruption et à la dégradation des systèmes sociaux, politiques et économiques du pays provoquée par les conflits armés. De plus, le morcellement politique, territorial et confessionnel du pays contribue à une gestion clientéliste de l'électricité, qui dépend des autorités politico-confessionnelles locales et des rapports de pouvoir entre celles-ci, et accentue la fraude dans plusieurs régions périphériques peu alimentées. À cela s'ajoute la hausse du prix du pétrole, qui exerce une grande pression sur les ménages dans un contexte plus général de crise socioéconomique et politique (Verdeil, 2009).

En matière d'éducation relative à l'environnement (ERE), les initiatives commencent à éclore au Liban. Ces dernières années ont vu la création d'un Ministère de l'Environnement et

[14] L'endettement de l'Électricité du Liban (EDL), un établissement public en position de quasi-monopole, représente près du tiers de la dette totale contractée par le pays, équivalente à deux fois le PIB fin 2007 (Verdeil, 2009).

l'intégration de l'ERE formelle aux curriculums scolaires, de manière transversale[15]. De même, les ONG et associations locales œuvrant en matière de protection de l'environnement et d'ERE sont de plus en plus nombreuses, aussi bien libanaises qu'internationales.

Cependant, l'éducation relative à l'environnement est généralement peu déployée à l'école, malgré son intégration dans les curriculums scolaires. De plus, les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux réalisent souvent une action éducative en environnement qui se cantonne à éveiller le public en ce qui concerne une problématique spécifique, sans nécessairement engager les apprenants dans un jugement éthique et dans un choix d'action cohérent. L'action éducative en environnement est donc menée au Liban principalement en contexte d'éducation populaire et communautaire, et elle est souvent de type cognitif et béhavioriste. En outre, les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux se consacrent généralement soit aux questions écologiques soit aux questions sociales, hormis quelques exceptions[16]. Or, ces problématiques sont souvent reliées et interdépendantes. L'appréhension des unes est fréquemment nécessaire à la compréhension des autres.

Le manque d'espaces verts à Beyrouth constitue un des enjeux de l'action éducative en matière d'environnement, tant formelle que non formelle, réalisée par les acteurs locaux. Ajoutons à cela les risques de matière de sécurité et le manque de financements[17]. Ainsi, les acteurs éducatifs formels et informels sont confrontés entre autres à des obstacles institutionnels, politiques et financiers ainsi qu'à un manque d'expertise en matière

---

[15] Le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports au Liban a élaboré un programme d'éducation relative à l'environnement formelle en 1998. Intégré en théorie de manière transversale au curriculum scolaire, ce programme est à la fois concret et théorique et s'adresse aux élèves du niveau primaire et secondaire. Il comporte six thématiques principales : l'environnement naturel ; l'humain et son milieu ; l'équilibre naturel ; les composantes de la pollution ; l'environnement et le développement ; la conservation du patrimoine (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1998).

[16] Ces observations sur les pratiques en éducation relative à l'environnement au Liban sont le fruit d'une enquête initiale et de ma connaissance du contexte local, liée à mon expérience de vie et de travail dans le pays (notamment en lien avec le milieu éducatif et celui des ONG).

[17] Ces contraintes réduisent les possibilités d'immersion dans la nature dans d'autres régions.

d'éducation relative à l'environnement, qui constituent autant d'entraves à l'intervention dans ce domaine.

Enfin, la diversité communautaire et culturelle de la société libanaise constitue un défi (parfois reconnu mais rarement assumé) pour les acteurs de l'éducation formelle et non formelle (dont ceux qui interviennent en éducation relative à l'environnement), d'autant plus qu'eux-mêmes sont en partie façonnés par leur appartenance communautaire.

1.10 L'axiologie de la recherche

L'objet de cette recherche doctorale est la contribution de l'éducation relative à l'environnement en milieu non formel à la construction d'une dynamique de paix dans des contextes de diversité culturelle et communautaire, en particulier à travers des processus de consolidation environnementale de la paix.

Nous cherchons à répondre à la question générale suivante : quels fondements et quelles pratiques d'éducation relative à l'environnement pourraient favoriser la construction d'un dialogue intercommunautaire autour d'un environnement partagé et d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix ?

En effet, cette recherche doctorale a pour finalité de contribuer à la construction d'une dynamique de paix (paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement) dans des contextes de diversité culturelle et communautaire. Dans cette perspective, elle poursuit les buts suivants :

- Contribuer au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement dans un contexte national ou régional de tensions intercommunautaires et, ou après un conflit.
- Contribuer au développement du champ de la consolidation environnementale de la paix, en favorisant l'intégration dans celui-ci d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée.

Cette recherche s'articule autour de deux volets, chacun possédant ses propres objectifs et sa propre méthodologie : un volet descriptif, interprétatif et critique, axé sur une étude de cas, et un volet de développement stratégique basé sur une démarche spéculative (Van Der Maren, 1995, p. 71).

Les objectifs généraux de la recherche sont les suivants :

- À partir d'initiatives existantes en milieu non formel, identifier et caractériser des fondements et des pratiques d'éducation relative à l'environnement qui sont de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix.
- Proposer des pistes éducatives qui favorisent l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un processus de consolidation environnementale de la paix.

Dans le premier volet de cette recherche, nous adoptons la méthodologie de l'étude de cas qualitative, qui correspond à l'approche la plus appropriée à l'analyse et au développement des pratiques éducatives (Merriam, 1998, p. 3). En effet, cette dernière favorise l'analyse approfondie d'un phénomène spécifique en cours de processus dans son contexte naturel (Karsenti et Demers, 2004, p. 209). Nous avons choisi l'organisation environnementale libanaise IndyACT comme cas de notre étude pour les raisons suivantes, entre autres : IndyACT réalise une action éducative en environnement pertinente ; il existe des indices de la contribution de cette action éducative à la création d'un dialogue intercommunautaire et à la construction d'une dynamique de paix, en particulier à travers des processus de consolidation environnementale de la paix ; les acteurs s'intéressent à la recherche doctorale réalisée ; il existe des opportunités d'immersion prolongée dans les activités de l'organisation et des possibilités de développement de rapports de confiance avec les acteurs ; l'étude de cas semble faisable, compte tenu du contexte local, notamment sociopolitique ; la chercheure connaît bien les diverses dimensions de ce contexte.

Dans le premier volet axé sur l'étude de cas, nous avons également réalisé une exploration complémentaire auprès des acteurs de deux initiatives éducatives, FOEME et CGA, dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix. Une telle exploration

nous permet d'élargir le regard que nous portons sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix, en particulier dans le cadre des processus de consolidation environnementale de la paix.

Les objectifs spécifiques poursuivis dans le premier volet de l'étude de cas sont les suivants :

- Caractériser les fondements et les pratiques de l'action éducative chez l'ONG IndyACT et chez le collectif Nasawiya[18] ;
- Cerner les défis et obstacles à l'action éducative que rencontrent les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya ainsi que les pistes de développement de leur action ;
- Comprendre l'univers de significations et de représentations des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya, en particulier en ce qui a trait à la contribution de leur action éducative à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé ;
- Identifier des pistes éducatives qui conviennent à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

Quant au deuxième volet de développement stratégique, de type spéculatif, il a pour objectif spécifique la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation en milieu non formel qui contribue à construire une dynamique de paix au sein d'un environnement partagé. Cette proposition, que nous souhaitons transférable à des contextes régionaux et nationaux similaires, devrait aussi participer au développement du champ de la consolidation environnementale de la paix, en y intégrant une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée et en identifiant pour celle-ci :

- Des fondements éducatifs qui sont particulièrement appropriés au processus de la consolidation environnementale de la paix : entre autres, une vision de l'éducation, une position éthique à l'égard de l'environnement, des propositions éducatives et des courants spécifiques d'éducation relative à l'environnement ;

[18] Le collectif féministe Nasawiya se développait au sein d'IndyACT pendant la collecte de données. Nous avons intégré son action éducative dans l'étude de cas pour les raisons développées au Chapitre IV.

- Des pratiques cohérentes avec ces fondements : entre autres, des approches, des stratégies et des démarches globales d'éducation relative à l'environnement.

Ainsi, telle qu'envisagée, cette recherche doctorale se propose de participer au développement des champs interreliés de l'éducation relative à l'environnement et de la consolidation environnementale de la paix - en favorisant leur intersection - tout en contribuant à d'autres champs éducationnels (notamment, l'éducation à la paix, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation aux droits de la personne) et à des champs théoriques provenant d'autres disciplines que l'éducation (par exemple, les sciences politiques, les études relatives à la paix, la psychologie environnementale et l'anthropologie environnementale), afin de contribuer à la construction d'une dynamique de paix.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

> On ne peut pas, sans précaution, transposer [les mots] d'un contexte social et historique à un autre.
>
> Les querelles de mots sont, dans les combats idéologico-politiques, capitales. Imposer des mots, c'est imposer des représentations du monde social.
>
> Pierre-Jean Simon (1999)

Ce chapitre présente le cadre théorique de cette recherche. Nous soulignons le fait que le cadre théorique n'a pas été construit une fois pour toutes en amont, mais élaboré progressivement tout au long du processus de recherche, par des analyses et synthèses consécutives, des boucles de rétroaction successives et des allers-retours continus entre les éléments du cadre théorique initial et le développement progressif des diverses parties de la thèse, notamment la problématique, le volet descriptif, interprétatif et critique, et le volet de développement stratégique.

Initialement, le cadre théorique a été élaboré grâce à une stratégie d'anasynthèse[19], à partir des résultats d'une recension d'écrits exhaustive. Le corpus de données ainsi constitué a été analysé grâce aux stratégies d'analyse de contenu, d'analyse étymologique et d'exploration représentationnelle. Le cadre théorique a été ensuite révisé à la lumière de la discussion des résultats de l'étude de cas (Chapitre IV) : ces résultats ont permis de valider le cadre théorique initial et ont apporté de nouveaux éléments de réflexion, mettant en lumière certaines lacunes que nous avons cherchées à combler par de nouvelles lectures et analyses.

---

[19] Néologisme formé des mots analyse et synthèse, qui fait référence à un processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation (analyse : identification et cueillette des données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude ; synthèse : structuration des composantes et relations, identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse ; prototype : élaboration de la meilleure synthèse possible et apport possible de modifications ; simulation : évaluation de validité, suggestions possibles d'amélioration et possibilité de retours selon Legendre (2005, p. 74).

Rappelons que l'objet de cette recherche est la contribution de l'éducation relative à l'environnement en milieu non formel à la construction d'une dynamique de paix dans des contextes de diversité culturelle et communautaire, en particulier à travers des processus de consolidation environnementale de la paix. Dans cette perspective, il était nécessaire de chercher à cerner de nombreux concepts et champs théoriques : la paix, la communauté, la culture, l'identité, l'environnement, le rapport à l'environnement, la consolidation environnementale de la paix et l'éducation[2021]. Notamment, nous explorons les champs théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement (entre autres, au regard des enjeux de la multiculturalité), de l'éducation populaire, de l'éducation communautaire, de l'éducation locale et de l'éducation des adultes. Ceci explique l'ampleur de ce cadre théorique, d'autant plus que, pour définir ces concepts, nous les avons étudiés en tenant compte des champs théoriques de diverses disciplines. Il a ainsi fallu faire appel à la linguistique, l'étymologie, l'éducation, l'éducation à la paix, l'éducation interculturelle, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation communautaire, l'éducation populaire, la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie, la psychologie, l'anthropologie environnementale, la psychologie sociale et environnementale, l'éthique de l'environnement, les sciences politiques, les relations internationales, la philosophie, la philosophie politique, la géographie humaine et phénoménologique, l'hydrologie, l'économie, la biochimie, l'écologie, l'archéologie, l'architecture, etc.

---

[20] Il faut noter que, dans cette recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur la construction d'une dynamique de paix. Les notions de conflit armé et de guerre constituent certes une trame importante de la toile de fonds de cette recherche. Nous les intégrons en les reliant de manière transversale aux concepts que nous cherchons à cerner : notamment, la paix, la communauté, la culture, l'identité, le rapport à l'environnement, la consolidation environnementale de la paix et l'éducation. En particulier, nous nous penchons sur les effets de la guerre sur le rapport humain à l'environnement.

[21] Le monothéisme aurait pu constituer un concept pertinent à explorer, puisque *«la distinction entre le vrai et le faux, une fois établie en religion, ne porte pas seulement sur les croyances des autres : elle travaille les religions de l'intérieur, soutenant la formation de sectes et de confessions divergentes»* (Assmann, cité dans Journet, 2011, p. 30). Mais nous avons décidé de ne pas nous pencher sur le monothéisme dans le cadre de cette thèse, car nous considérons que les relations intercommunautaires sont certes caractérisées par des dimensions idéologiques et religieuses, mais aussi par des enjeux de pouvoir et des aspects sociaux, économiques, écologiques, politiques, etc. Selon Assmann (2011, *ibid.*), ce qui est en cause dans la situation géopolitique actuelle n'est pas les religions, mais le fondamentalisme religieux. Signalons aussi que le Liban, où se déroule l'étude de cas, est caractérisé par 19 communautés confessionnelles et qu'il n'aurait pas été possible d'étudier les textes religieux de chacune d'entre elles, notamment en ce qui concerne le rapport à autrui et à l'environnement.

Ce cadre théorique a permis de construire les instruments de collecte et d'analyse de données utilisés dans le premier volet de la recherche. Il a fourni également un cadre d'analyse et de discussion des résultats de l'étude de cas. Enfin, il a servi d'appui à la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix (Chapitre V).

Ce chapitre est organisé en dix sections. Le lecteur trouvera des synthèses propres à chaque concept à la fin de chacune des sections. La première section présente l'idée de paix, finalité ultime de cette recherche, et les concepts de paix positive et paix négative. La deuxième section explore les conceptions contrastées, parfois contradictoires, de la communauté. La troisième s'intéresse à la notion de communautarisme. La quatrième section se penche sur la culture. La cinquième section cherche à définir l'environnement et à clarifier les concepts de nature et d'écologie, associés à l'environnement. La sixième section tente de cerner le phénomène d'identité, déployant une diversité de regards sur celui-ci (notamment, identité sociale, identité culturelle, identité communautaire, identité écologique, identité politique, identité de lieu, etc.) La septième section explore le rapport à l'environnement ; elle se penche notamment sur les aspects identitaires de ce rapport et sur ses liens avec la culture d'une part, et, d'autre part, la guerre. La huitième section s'intéresse au champ récent de la consolidation environnementale de la paix, abordant entre autres ses caractéristiques, ses facteurs contraignants, les théories sociales qui lui sont associées, ses effets et son évaluation, ainsi que ses liens avec l'éducation. La neuvième section porte sur l'éducation, notamment certaines dimensions de l'éducation globale qui sont favorables à la construction d'une dynamique de paix et quatre courants d'éducation relative à l'environnement particulièrement pertinents dans le cadre des processus de consolidation environnementale de la paix. Enfin, la dixième section présente une synthèse globale de ce cadre théorique qui établit des liens entre les concepts et les champs théoriques que nous avons explorés.

Nous verrons que ces différents éléments théoriques s'imbriquent les uns dans les autres pour constituer une matrice d'analyse des théories et pratiques de l'action éducative de l'organisation IndyACT (Chapitre IV) et pour servir d'appui au développement de fondements et de pratiques en éducation relative à l'environnement favorables à

l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un milieu de vie partagé (Chapitre V). En effet, la contribution de l'ERE à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix, ne peut être abordée sans avoir préalablement clarifié et cerné les concepts présentés dans ce cadre théorique.

2.1 L'idée de paix : paix négative et paix positive

Dans cette section, nous explorons l'idée de paix et nous cherchons à cerner les concepts de paix positive et de paix négative. Nous proposons ensuite la notion de «dynamique de paix», pour mettre en lumière le fait que la paix est une dynamique permanente. Puis, nous tentons de clarifier les concepts de violence culturelle et de paix culturelle ainsi que la notion apparentée de «culture de paix». Nous exposons alors les trois stratégies possibles en matière de construction de la paix, soit le rétablissement de la paix, le maintien de la paix et la consolidation de la paix[22]. Enfin, nous nous intéressons à l'intégration récente de dimensions environnementales dans les concepts de paix négative et de paix positive.

Le concept de paix est équivoque et difficile à définir. En fonction du contexte, la paix peut faire référence à une dimension globale, interétatique, intraétatique, interpersonnelle ou individuelle. Elle donne lieu à diverses définitions, selon les divers domaines s'y intéressant : les relations internationales, le dialogue interculturel, la sociologie, la psychologie, la résolution des conflits, etc. De plus, la signification du terme de paix est culturellement déterminée (Harris, 2002, p. 17). Elle fait donc référence à des réalités contextuelles.

Il existe dans la littérature deux concepts relatifs à la paix, à savoir la paix négative et la paix positive. Ces concepts ont été élaborés par les auteurs à partir de la réflexion de Galtung (1996). La paix négative correspond à l'absence de guerre et de violences physiques organisées (Galtung, 1996, p. 31 ; Kekkonen, 2003, p. 306 ; Wenden, 2004a, p. 7). Quant à la paix positive, il s'agit d'un concept plus vaste et plus englobant que la paix négative (Iram, 2006, p. 4). La paix positive correspond non seulement à l'absence de guerre et de violences physiques organisées (c'est-à-dire à la paix négative), mais également à l'absence d'injustices

[22] Signalons que ces termes sont ceux utilisés en français par l'Organisation des Nations Unies.

systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996, p. 3 ; Harris et Mische, 2004, p. 171 ; Iram, 2006, p. 4). Paix et guerre ne sont pas des réalités mutuellement exclusives. Un État qui n'est pas en guerre peut ne pas être en paix, si la survie et la dignité des personnes sont menacées, s'il n'existe pas de justice pour tous, et si le pouvoir ou la richesse des uns permet d'opprimer les autres. Selon Iram (2006, p. 4), une société en paix positive est caractérisée par l'équité sociale et par la coopération et la solidarité entre communautés et personnes. Une telle situation nécessite à la fois la modification des visions du monde, des valeurs et des pratiques des personnes (Mische, 1986, p. 2 ; Harris et Mische, 2004, p. 169) ainsi que la présence d'institutions garantissant l'équité sociale et la résolution pacifique des conflits (Harris, 2004, p. 12). En effet, le concept de paix positive implique un processus de résolution de conflits sans faire appel à la force (Harris et Mortison, 2003, p. 12).

La paix constitue un «*exercice de persévérance*» (traduction libre, Galtung, 1996, p. 274), un processus, un idéal à atteindre (Harris et Mortison, 2003, p. 12). Elle n'est pas passive, statique ou achevée (Harris et Mische, 2004, p. 172). Il s'agit d'une dynamique permanente (Harris, 2004 ; Galtung, 1996, p. 196), «*d'un processus actif dans lequel une très grande activité est déployée dans un effort d'équilibrer des forces conflictuelles et de trouver un équilibre*» (Harris et Mische, 2004, p. 172). Ainsi, les sociétés connaîtront toujours des tensions et des mésententes entre elles et au sein de leurs populations. Subséquemment, la poursuite de la paix ne devrait pas rechercher «*un état idéalisé de l'existence humaine sans agression ni conflit*» (traduction libre, Harris et Mortison, 2003, p. 13) mais une résolution des conflits sans recours à la force militaire ou physique, caractérisée par l'absence de violences structurelles. Par conséquent, il convient de parler de la recherche d'une «**dynamique de paix**», et non pas d'un état de paix statique à atteindre.

Cette idée évoque la réflexion de Benasayag et del Rey (2007, p. 50-51), selon lesquels la «paix universelle» n'existe pas : les disputes[23] sont omniprésentes au sein des sociétés et entre elles. Or, il existe une tendance actuelle dans la plupart des sociétés, notamment occidentales à valoriser le consensus avant tout et à nier les disputes (*ibid*). Cependant, il ne faut pas refouler ces dernières qui ont un potentiel créatif en vue de déconstruire et reconstruire les réalités sociales, économiques, politiques, écologiques, éducationnelles, etc. (inspiré de Benasayag et del Rey, 2007, p. 221-223) et pour ne pas entraîner une violence larvée ou éclatée au sein des sociétés.

La présence de violences structurelles ou organisées dans une société est sous-tendue par la «*violence culturelle*» (traduction libre, Galtung, 1996, p. 2), une violence symbolique marquant une partie ou l'ensemble des éléments suivants : le langage, les arts, les sciences, les médias, l'éducation, la religion, l'idéologie, la politique et l'économie. Cette violence culturelle et symbolique rend légitime certaines actions et structures politiques et économiques et en délégitime d'autres, ce qui entraîne des actes de violence directe ou structurelle. Ainsi, la violence culturelle mène aux violences structurelles, qui conduit aux violences organisées (Galtung, 1996, p. 2-3). Voulue ou non voulue, la violence culturelle incite les personnes à commettre des actes d'agression ou à ne pas chercher à combattre ou à contrebalancer les violences structurelles (Galtung, 1996, p. 31). Cette forme de violence agit soit en rendant les violences structurelles ou directes moralement justes ou au moins acceptables, soit en opacifiant la réalité, de sorte qu'un acte agressif le paraisse moins (Galtung, 1996, p. 196-197).

L'opposé de la violence culturelle correspond à la «*paix culturelle*» (traduction libre, Galtung, 1996, p. 196), à savoir la présence de nombreux éléments dans une culture donnée qui justifient ou légitiment la paix. La construction d'une dynamique de paix dans une société consiste en la recherche de cette paix culturelle selon Galtung (1996, p. 196). Il faut noter que d'après cet auteur, les velléités d'institutionnaliser et donc d'imposer la paix culturelle posent problème, puisqu'elles constituent, d'ores et déjà, une forme de violence structurelle (*ibid.*).

[23] Les auteurs utilisent le terme de conflit que nous avons remplacé ici par dispute, pour éviter la confusion avec un conflit violent ou armé. Dans cette recherche, un conflit fait référence à l'usage de la violence, notamment des armes.

Par ailleurs, certains auteurs font référence à une notion apparentée, la notion de «culture de paix» (entre autres Wenden, 2004b, p. 150 ; Sauvé et Orellana, 2004, p. 99 ; Iram, 2006, p. 4). Selon les textes de l'UNESCO, la «culture de la paix», correspond à l'«*ensemble de valeurs, attitudes, comportements et modes de vie qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs racines par le dialogue et la négociation entre les individus, les groupes et les États*» (UNESCO, sans date). L'UNESCO (1997) définit également la culture de la paix de la manière suivante :

> *Des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société* (UNESCO, 1997).

Or, cette notion de «culture de paix» ou de «culture de la paix» ne constitue pas une culture, à savoir «*un système global d'interprétation du monde et de structuration des comportements correspondant à ce que l'anthropologie entend par «culture»*» (Cuche, 2004, p. 96) et un ensemble de significations que se communiquent les membres d'un groupe social à travers leurs interactions (Sapir, 1949, cité dans Cuche, 2004, p. 48). Il n'existe pas de culture «en soi», en dehors des personnes constituant le groupe social possédant cette culture (Cuche, 2004, p. 34). Certes, une culture spécifique caractérisant un groupe social peut comporter des valeurs en faveur d'une dynamique de paix ou de la coexistence entre personnes et communautés. Cependant, ce que les auteurs désignent par «culture de paix» n'est pas une culture en soi, mais un processus et une dynamique. En outre, Galtung (1996, p. 196) insiste sur le fait qu'une culture ne peut être entièrement classée en tant que violente, mais peut comporter des aspects justifiant ou légitimant la violence. De même, l'existence d'une culture entièrement pacifique, au sens anthropologique, est peu probable. Chaque culture comprend à la fois des éléments en faveur de la paix et d'autres en faveur de la violence. Nous préférerons donc à la notion de «culture de paix» l'expression de «**dynamique de paix**», qui fait référence au fait que la paix n'est pas un état statique, mais une dynamique permanente.

En effet, la paix n'est pas un moment précis, elle constitue une édification sociale dynamique (Lederach, 1997, p. 20). Nous développerons le concept de culture à la section 2.4.

La construction d'une dynamique de paix peut se faire à travers trois stratégies (Galtung, 1996, p. 103 ; Harris, 2002, p. 18 ; Iram, 2006, p. 5), qui peuvent s'appliquer au choix, au sein des États et entre eux, dans les communautés et les foyers, et sur les lieux de travail (Harris et Mische, 2004, p. 177) :

- Le rétablissement de la paix (*peacemaking*), surtout à travers la mise en place des stratégies de communication, constitue «*une action permettant un accord entre parties hostiles à travers des moyens pacifiques*» selon l'ONU (traduction libre, Boutros-Ghali, 1992, p. 11). Il se déroule alors que les hostilités ont lieu. Il existe de nombreuses démarches de rétablissement de la paix, notamment la négociation, la médiation, l'arbitrage, le recours à la Cour Internationale de Justice ou aux tribunaux régionaux. Le rétablissement de la paix est basé sur des stratégies de résolution créative de problèmes, telles que la communication, l'écoute et la prise de décisions d'agir partagées (Harris et Mische, 2004, p. 175).

- Le maintien de la paix (*peacekeeping*), essentiellement à travers l'emploi de la force, cherche à contrôler les adversaires de manière à les empêcher de s'entretuer et de détruire ce qu'il y a autour (Galtung, 1996, p. 103). Il s'agit, selon les institutions onusiennes, du «*déploiement d'une présence de l'ONU sur le terrain pour aider à prévenir ou à arrêter la violence entre des parties hostiles*» (traduction libre, Harris et Mische, 2004, p. 176).

- La consolidation de la paix (*peacebuilding*) est mise en œuvre après l'arrêt des hostilités selon l'ONU (Harris et Mische, 2004, p. 177), précédant les accords de paix formels et se poursuivant après ces derniers selon Lederach (1997, p. 20). Il s'agit d'un concept «*qui comprend, génère et soutient tout l'éventail des processus, des approches et des étapes nécessaires pour la transformation de conflits en relations plus soutenables et pacifiques*» (traduction libre, Lederach, 1997, p. 20). Selon Boutros-Ghali (1992, p. 32), les stratégies employées pour ce faire comprennent le désarmement des parties hostiles,

le rapatriement de réfugiés, l'observation des élections, les progrès en matière de droits de la personne, la réforme ou le renforcement des institutions étatiques ainsi que la promotion de la société civile et de la participation politique. La consolidation de la paix peut être également définie ainsi :

> *Une stratégie complète permettant de prévenir une récurrence de la violence et de promouvoir des rapports pacifiques entre et au sein de différents secteurs de la société aux niveaux locaux, nationaux et régionaux* (traduction libre, Harris et Mische, 2004, p. 177).

La consolidation de la paix, principalement à travers un engagement à la non violence et grâce à l'éducation, notamment l'éducation à la paix, œuvre pour une transformation des éléments à l'origine du conflit et pour l'élaboration de solutions (Galtung, 1996, p. 103 ; Harris, 2002, p. 18). Elle nécessite la modification des visions du monde, des valeurs et des pratiques des personnes et des communautés en faveur de la paix. Selon Harris et Mische (2004, p. 177-178), la consolidation de la paix consiste également à substituer aux lois, normes et institutions répressives, des politiques et institutions en faveur d'une paix soutenable et de l'équité sociale. Ainsi, la préparation d'une dynamique de paix passe par la mise en place de certaines conditions sociales, économiques, écologiques et culturelles. Il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre des processus qui démantèlent la violence culturelle et structurelle.

Nous remarquons que parmi les trois stratégies de construction d'une dynamique de paix, seule la consolidation de la paix permet d'élaborer une dynamique de paix positive. Ainsi, le rétablissement de la paix et le maintien de la paix sont tous deux des processus réactifs qui cherchent à mettre fin à des conflits déjà déclarés, alors que la consolidation de la paix vise aussi à prévenir les disputes en s'intéressant à leurs racines mêmes, à savoir les conditions d'inégalités socio-écologiques et de violences structurelles et culturelles qui sous-tendent les conflits (inspiré de Harris et Mische, 2004, p. 177). Ainsi, cette stratégie s'intéresse à la construction à la fois de la paix négative et de la paix positive.

Par ailleurs, la résolution des conflits et l'édification d'une dynamique de paix requièrent un processus complexe de réconciliation, d'accords et de compromis. L'éducation est nécessaire,

mais non suffisante (Harris, 2002, p. 23). La construction d'une paix à la fois structurelle et directe exige des changements structurels et politiques (notamment des ententes politiques équitables), des infrastructures appropriées et le soutien des médias (Fuwa, 2002). Elle fait appel également à la mise en place d'une action (Harris, 2002, p. 23). «*Les recherches ne suffisent pas à mettre un terme aux agressions directes et à démanteler la violence, elles ne construisent pas la paix structurelle ou culturelle*» (traduction libre, Galtung, cité dans Harris, 2002, p. 23).

Ces dernières années, la multiplication et l'aggravation des problèmes environnementaux ont mené vers une révision de la vision de la paix, élargissant cette dernière vers «*une paix basée sur la sécurité écologique, où les humains sont protégés et nourris par les processus naturels*» (traduction libre, Harris, 2004, p. 13). Ainsi, l'absence de violences humaines contre la nature a été récemment intégrée à la fois dans les concepts de paix positive et paix négative. La paix négative intègre désormais la présence de normes, politiques, structures et pratiques qui préviennent les violences à l'égard de l'environnement ou qui y mettent fin (inspiré de Harris et Mische, 2004, p. 171). Quant à la paix positive, elle comprend les normes, les politiques, les structures et les pratiques permettant un rapport humain harmonieux à l'environnement et la mise en place de standards d'équité environnementale (inspiré de Harris et Mortison, 2003, p. 12). Par conséquent, la paix négative et la paix positive intègrent toutes deux l'absence de violences à l'égard de l'environnement : violences organisées et directes pour la première, violences structurelles et indirectes pour la deuxième.

En synthèse : Le concept de paix positive correspond non seulement à l'absence de violences physiques organisées et de guerre (la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative, où les citoyens sont impliqués de manière significative. Comme nous le verrons dans les Chapitres IV et V, les résultats du premier volet de cette recherche ont fait évoluer nos choix relatifs aux concepts de paix négative et de paix positive. Ainsi, nous considérons dans cette recherche que les concepts de paix négative et de paix positive prennent en compte l'absence de violences à l'égard de l'environnement (violences organisées et directes pour le premier concept, violences

structurelles et indirectes pour le deuxième concept) qui constituent des violences à l'égard de toutes les espèces et communautés, y compris humaines. En outre, dans le cadre de cette recherche, le concept de dynamique de paix positive fait référence à une «*paix socio-écologique*» (traduction libre, Wenden, 2004a, p. 1), qui fait référence à l'absence de violences à la fois directes et systémiques à l'égard du milieu de vie et qui correspond à un rapport au monde privilégié : paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement. Il s'agit d'apprendre à vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé. Dans cette perspective, la construction d'une dynamique de paix est interdépendante de la préservation de l'environnement, tel que caractérisé dans la vision et l'action, notamment l'intervention éducative, de l'organisation libanaise IndyACT (Chapitre IV).

2.2 La communauté : des conceptions contrastées, parfois contradictoires

Dans cette section, nous présentons et explorons le concept de communauté. Il s'agit d'un concept fondamentalement polysémique et ambigu, qui fait référence à des réalités diversifiées. En effet, les communautés peuvent être politiques, religieuses, confessionnelles[24], ethniques, professionnelles, etc.

Selon Orellana (2002, p. 56), le terme de communauté est caractérisé par l'existence de plus d'une centaine de définitions différentes. L'auteure s'appuie sur une synthèse des éléments d'analyse proposés par le dictionnaire étymologique de Wartburg (1975, cité dans Orellana, 2002, p. 56) pour définir la communauté : «*ce qui appartient à tous, qui s'applique, qui appartient au plus grand nombre ou à plusieurs à la fois, ou bien chose à laquelle chacun peut participer*», provenant du latin *comunitas* ou *comunatis* et lié au terme *commun*, du latin *communis* ou du grec *komynote* (Orellana, 2002, p. 57).

---

[24] Pour rappel, le terme confessionnel fait référence aux différentes confessions religieuses, soit des courants spécifiques au sein d'une religion. Par exemple, les confessions religieuses peuvent être maronites ou orthodoxes ou catholiques (relevant de la religion chrétienne), chiites ou sunnites ou druzes (relevant de la religion musulmane) selon Maubourguet (1993, p. 257).

La communauté est une «*unité structurale d'organisation et de transmission culturelle et sociale*» (Arensberg, 1961, cité dans Encyclopaedia Universalis, 2004, p. 135). C'est «*une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation*» (Hillerey, 1955, cité dans Encyclopaedia Universalis, 2004, p. 135).

Le sociologue allemand Tönnies (1887, cité dans Orellana, 2002, p. 60) a défini la notion de communauté (*gemeinschaft*) en opposition à société (*gesellschaft*). Avant Tönnies, le terme de communauté était déjà courant en philosophie politique, de Hobbes à Rousseau (Marouf, 1995, p. 35), ce dernier ayant été inspiré lui-même par Aristote (Orellana, 2002, p. 60). La communauté et la société constituent deux types essentiels d'organisation sociale (Orellana, 2002, p. 60), décrivant deux modes différents d'interaction humaine. La communauté (*gemeinschaft)* fait référence à une appartenance naturelle, organique et chargée d'affectivité à une communauté de fait (communauté taisible), conférant l'identification au groupe et la formation de liens personnels et durables, alors que la société (*gesellschaft*), anonyme, artificielle et mécanique, correspond à une association contractuelle et économique (Tönnies, cité dans Marouf, 1995, p. 35-36). Cette association provient de la nécessité d'un accord, en vue de préserver la cohésion et le bien commun face aux intérêts individuels contrastés, parfois contradictoires (Orellana, 2002, p. 60). Dans la *gesellschaft*, l'interaction humaine est caractérisée par des modes variés d'échanges ayant pour but principal de satisfaire des intérêts individuels. Les rapports sont rationnels, impliquent peu d'affectivité et l'absence d'identification, de réciprocité ou de préoccupations partagées (Galbraith, 1990, p. 4). Dans la *gemeinschaft* de Tönnies, au contraire, les rapports humains sont caractérisés par le mutualisme, la cohésion, la stabilité, le partage des visées et des intentions, l'identification et une adhésion commune à des normes et des obligations sociales (*ibid.*). Selon Jarvis (1983, p. 44), Tönnies avait observé que les liens affectifs et durables des personnes à la communauté (*gemeinschaft)* diminuent au fur et à mesure que la société s'urbanise et que les individus deviennent plus mobiles. Ceci expliquerait l'attribution d'une dimension idéologique à la notion de communauté, dans le contexte des sociétés contemporaines qui sont de plus en plus anonymes et individuelles (Jarvis, 1983, p. 45).

Selon Villemagne, qui prend appui sur une analyse de 80 à 100 définitions du terme de communauté, «*chaque communauté possède «quelque chose » en commun, une ou des caractéristiques communes qui lui confèrent son unité ou tout au moins sa capacité de fédérer un ensemble de personnes*» (Villemagne, 2005, p. 92).

Orellana (2002, p. 58) s'inspire des 90 définitions de la communauté recensées par Hillerey en 1955 pour identifier des éléments partagés entre des personnes qui pourraient sous-tendre la constitution de communautés :

- *Un lieu géographique, une région.*
- *Une idéologie, une religion, une culture.*
- *Un intérêt, un objectif à atteindre.*
- *Une occupation, un projet, une activité, ou une action.*
- *Un problème, un conflit.*
- *Un changement à produire.*
- *Des caractéristiques raciales, sexuelles, ethniques, culturelles* (Orellana, 2002, p. 58).

Orellana (2002, p. 57) met notamment l'accent sur la première signification qui est souvent conférée à la communauté, à savoir «*un regroupement de personnes qui habitent un même lieu et partagent une langue, une culture, parfois des valeurs, religieuses ou autres*». Ce regroupement est basé sur l'ensemble de valeurs, de visions et de sentiments qui sont propres à ses membres (*ibid.*).

Villemagne (2005, p. 95-96) propose huit visions complémentaires de la communauté, à partir d'une exploration exhaustive et rigoureuse de cette dernière chez les auteurs dans le champ de l'éducation communautaire :

1. La communauté géographique, basée sur un territoire que les personnes habitent, dans lequel elles partagent des traits communs et à l'égard duquel elles développent un sentiment d'appartenance.
2. La communauté d'intérêts, dont les membres partagent des visées ou des intérêts.

3. La communauté de fonction, qui réunit des éducateurs, des médecins, des adultes, etc.
4. La communauté comme lieu de socialisation, dont les membres établissent des interactions interpersonnelles, partagent des valeurs, des normes et des visions du monde, et s'impliquent dans la vie collective.
5. La communauté de pouvoir, qui offre un contexte propice au renforcement du pouvoir-agir des personnes (*empowerment*), permettant le changement et l'émancipation.
6. La communauté culturelle, dont les membres partagent une culture, ancrée dans la religion, l'ethnie, le genre, la confession, la nationalité, etc.
7. La communauté démographique, qui réunit des personnes du même âge, du même sexe ou de la même ethnie, etc.
8. La communauté psychographique, dont les membres partagent un mode de vie et un système de valeurs, ou font partie d'une même classe sociale, tels les yuppies ou les gays.

Selon Villemagne (2005, p. 96), les communautés de type psychographique et démographique se recoupent avec la communauté culturelle, qui devient alors englobante. Signalons que ces huit visions de la communauté ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent se chevaucher. Une communauté pourrait être à la fois géographique, culturelle, d'intérêt et de pouvoir. Selon Orellana (2002, p. 58-59), une communauté peut être géographique tout en comprenant d'autres types de communautés (religieuses, ethniques, professionnelles, etc.). Ainsi, diverses communautés peuvent se recouper sur le plan de traits spécifiques.

En outre, chaque communauté est caractérisée par des traits distinctifs et idiosyncrasiques : une **identité**, une **signification**, une **visée** ou une **direction**, conduisant à une **cohérence** et une **cohésion**, et donc à une **stabilité** relative selon Orellana (2002, p. 58), qui s'inspire notamment de Tönnies et de Habermas. À partir de la synthèse d'une recension d'écrits exhaustive, Orellana définit la communauté ainsi : «*Un regroupement d'êtres humains liés par des interrelations et des interactions complexes et qui convergent vers des valeurs*

partagées» (Orellana, 2002, p. 61), possédant des traits et,ou des intérêts partagés et participant au sein du regroupement. Selon Noddings (2005, p. 221), philosophe en éducation, la communauté fait référence à l'**identité** (permettant la reconnaissance), la **participation** (dans la communauté à travers des fonctions spécifiques), l'**histoire** (à travers l'histoire partagée et les souvenirs communs qui fondent la communication à l'intérieur du groupe), la **sécurité** (liée à l'appartenance communautaire), le **mutualisme** (assurant une entraide et une réciprocité), l'**ordre** et l'**intégration**. Ces différents traits caractérisent aussi bien la communauté de lieu, de parenté ou d'intérêts selon Noddings (2005, p. 221).

La communauté est souvent associée à l'utilisation partagée d'un lieu et de ressources, à des relations interpersonnelles privilégiées et positives et à des valeurs de solidarité, d'entraide, de mise en commun et de coexistence harmonieuse (Orellana, 2002, p. 57, p. 61). De plus, la communauté est caractérisée par la présence d'un ensemble de règles, normes et codes qui régissent la vie commune et permettent de la formaliser. De nature explicite et implicite, ces règles, normes et codes sont parfois définis et adoptés collectivement par les membres de la communauté (*ibid.*, p. 63).

Ces normes et ces règles de fonctionnement existent dans les deux types de formation de la communauté, soit la formation naturelle et la formation rationnelle. La communauté naturelle est formée naturellement, comme son nom l'indique, sans que ses membres partagent d'objectifs précis et aient à entreprendre de démarches spécifiques en matière de mise en place de la collectivité. Cette communauté est constituée par le biais du partage d'un territoire, d'une culture, d'une religion, d'une ethnie ou d'une profession, à travers l'appartenance à un groupe de personnes ayant en commun un trait ou des traits particuliers (Orellana, 2002, p. 63). Les normes sont souvent implicites dans ce type de communauté. Quant à la communauté rationnelle, elle est façonnée à travers l'association réfléchie de personnes qui possèdent une visée partagée, spécifique et formalisée. Elle s'accompagne de la clarification et de la détermination collectives de règles partagées (*ibid.*).

Selon Orellana (2002, p. 62-63), la communauté constitue à la fois un **contexte** (propice au partage, à la complémentarité et au vivre-ensemble dans la diversité), une **relation** (un réseau

de liens, de relations et d'associations multidimensionnelles, sociales, professionnelles, éducatives, organisationnelles, économiques, politiques, de type affectif, social, cognitif, politique, moral, etc.), un **pouvoir** (présentant un potentiel de regroupement et de changement) et un **sens,** qui permet le développement d'un sentiment d'appartenance et l'identification au groupe social ainsi qu'au milieu de vie, favorisant l'épanouissement et une existence significative et harmonieuse des personnes au sein de leur communauté. Enfin, la communauté peut être également étudiée en tant que **processus,** vu que la signification qui lui est attribuée par ses membres n'est pas toujours définie *a priori* (Villemagne, 2002, p. 99), notamment dans le cas des communautés rationnelles, et puisque la communauté est évolutive (Orellana, 2002, p. 61, Villemagne, 2005, p. 99).

Pour Cohen (1995, p. 25, p. 28), la communauté est une construction symbolique. Ses membres «*font la communauté*» (traduction libre, Cohen, p. 28). Ils se définissent eux-mêmes à travers des frontières qu'ils tracent autour de la communauté et grâce à des symboles qu'ils emploient afin d'identifier ces frontières. Ils contribuent de manière créative à la construction d'un vocabulaire symbolique qu'ils assimilent. L'agir d'un membre donné du groupe, qu'il soit cohérent avec le mode de conduite suivi par la communauté ou qu'il s'en écarte, est sous-tendu et déterminé par la manière dont cette personne s'arrange avec les frontières symboliques de la communauté (Cohen, 1995, p. 28). Dans la vision de Cohen, les membres de la communauté construisent leurs visions et leurs appartenances à l'égard de la communauté, édifiant ainsi leurs identités, à partir d'un vocabulaire symbolique communautaire préexistant auxquels ils participent.

Soulignons que la communauté n'est pas synonyme d'homogénéité : elle est caractérisée par une complexité notamment liée à la diversité des personnes qui la constituent (Orellana, 2002, p. 58). Elle est dynamique et évolutive (Orellana, 2002, p. 61, Villemagne, 2005, p. 99).

Ainsi, la prise en compte du contexte socio-historique est essentielle à l'appréhension du concept de communauté (Orellana, 2002, p. 61). Rappelons que pour Noddings (2005, p. 221), l'une des caractéristiques essentielles d'une communauté correspond à son histoire, par

le biais de la mémoire commune qui permet la communication intracommunautaire. C'est ce que Berryman (2004-2005, p. 71) désigne par le terme d'historicité. L'histoire est un aspect essentiel non seulement pour caractériser une communauté, mais également pour comprendre les interactions entre les communautés qui habitent une région[25].

Par ailleurs, en écologie et en sciences de l'environnement, le concept de communauté est synonyme de biocénose (Villemagne, 2002, p. 98), à savoir «*l'ensemble d'organismes vivants, végétaux et animaux, liés par une dépendance réciproque*» (Brand et Durousset, 1989, p. 271). Cette perspective est apparentée à la communauté biotique d'Aldo Leopold (2000, p. 259), qui comprend non seulement les êtres humains, mais également les formes de vie qui habitent le milieu. En outre, Villemagne propose le concept d'éco-communauté :

> *Une éco-communauté intègre dans ses relations de réciprocité, le souci d'améliorer la qualité des interactions avec soi-même (dimensions psychologiques, spirituelles), les autres (dimensions sociales, politiques, culturelles, etc.), la nature et l'environnement au sens large (dimension écologique en particulier) contribuant ainsi au développement d'une identité et d'une appartenance spécifiques à celle-ci* (Villemagne, 2005, p. 99).

Nous remarquons que cette notion d'éco-communauté présente des similitudes avec le concept de paix socio-écologique que nous avons cerné, faisant référence à trois dimensions : paix avec soi-même, paix avec les autres et paix avec l'environnement.

L'intégration d'une dimension écologique dans le concept de communauté pourrait permettre de prendre conscience de l'interdépendance entre tous les êtres vivants (Villemagne, 2002, p. 100) et de prendre en compte la complexité des interrelations intracommunautaires, mettant en jeu les humains, les autres êtres vivants et le milieu biophysique (*ibid.*, p. 98). D'après Berryman (2004-2005), une telle vision socio-écologique de la communauté est potentiellement très intéressante en éducation relative à l'environnement, puisqu'elle pourrait

---

[25] Nous verrons à la section 2.4 que la compréhension de la culture d'une communauté nécessite l'analyse du contexte historique et sociopolitique, notamment parce que cette culture est issue de l'histoire des interactions au sein des groupes et entre eux.

contribuer au développement d'un sentiment de connexion non seulement aux autres humains, mais également à l'environnement et à ses autres habitants.

Dans la littérature en éducation relative à l'environnement, notamment dans les écrits relatifs au courant biorégionaliste (Sauvé, 2003), le concept de communauté possède une dimension surtout positive et présente des possibilités importantes de changement socio-écologique et de renforcement du pouvoir-agir. Ainsi, la communauté fait référence à une dimension essentiellement constructive, puisque ses «*membres s'engagent positivement autour d'objectifs communs, explicites, qui enrichissent consciemment leurs relations par une interaction de valeurs personnelles*» (traduction par Orellana, Luna Gómez, 1992, citée dans Orellana, 2002, p. 59). Nozick parle de communautés authentiques, «*dynamiques qui aient une vie et un caractère propres*» (1995, p. 229), caractérisées par des rapports humains significatifs et privilégiés et par des communautés autosuffisantes, qui basent leur développement sur leurs propres ressources physiques et humaines (1995, p. 63). Selon Nozick, (1995, p. 87), l'autosuffisance présente des avantages non seulement écologiques, mais aussi socioculturels pour les communautés, contribuant à la construction identitaire et au développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard du milieu de vie qu'elles habitent et du groupe auxquelles elles appartiennent. En outre, la communauté constitue un contexte créateur de significations et propice au développement d'un pouvoir-agir, qui favorise le changement (Orellana, 2002, p. 61 ; Villemagne, 2005, p. 99). C'est le locus de construction d'une culture partagée, de significations, d'épanouissement et de pouvoir pour ses membres (Villemagne, 2005, p. 99, p. 124). Ainsi, la communauté convient particulièrement à la mise en place d'interventions en éducation relative à l'environnement avec, dans et pour la communauté selon Villemagne (2005, p. 123).

Cependant, sans négliger cette dimension potentiellement positive de la communauté, cette dernière peut être oppressante et conduire à l'isolement et au repliement de ses membres sur eux-mêmes. La communauté peut être associée à des conflits internes ou externes (Villemagne, 2005. p. 94). Les personnes qui la composent peuvent devenir intolérantes aux visions du monde et aux conduites divergentes de membres d'autres communautés (Orellana, 2002, p. 57). En outre, l'identification exclusive à une communauté, comme l'a montré Sen

(2006, p. 2), peut générer de fortes tensions intercommunautaires, voire des conflits armés. Elle peut entraîner des mouvements nationalistes ou des guerres civiles, en particulier lorsqu'elle possède une dimension ethno-territoriale (Villemagne, 2005, p. 94).

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous considérons qu'une communauté est caractérisée par des traits distinctifs et idiosyncrasiques : une identité, une intention, un sens ou un objectif lui donnant cohérence et cohésion (Orellana, 2002, p. 58). Les communautés peuvent être politiques, religieuses, confessionnelles, linguistiques, professionnelles, etc. Dans le contexte nord-américain et dans la littérature en éducation relative à l'environnement, notamment dans le courant biorégionaliste, le concept de communauté comporte une dimension essentiellement positive, évoquant des possibilités de renforcement du pouvoir-agir et de transformations sociales et environnementales. Sans négliger cet aspect des choses, l'identification exclusive à un groupe pourrait mener aussi à des tensions ou à des conflits entre communautés, comme dans le cas de la Bosnie-Herzégovine, du Rwanda ou du Liban.

2.3 Le communautarisme

Dans cette section, nous présentons d'abord la notion de communautarisme, liée au concept de communauté. Nous déployons ensuite trois visions différentes du communautarisme aux États-Unis, en France et au Liban.

L'affiliation exclusive à une communauté peut générer de grandes tensions intercommunautaires, voire des guerres, notamment civiles, comme nous l'avons vu à la section précédente. En particulier, la communauté religieuse (ou confessionnelle) est souvent instrumentalisée afin de servir une contestation politique, une volonté de délégitimation des États ou un contournement des règles du droit international (Marouf, 1995, p. 162). Ainsi, le concept de communauté est parfois associé au communautarisme, une notion ambiguë et polysémique, parfois positive, parfois péjorative. Selon Rey-Debove et Rey (2007, p. 478), il s'agit d'un «*système qui développe la formation de communautés (ethniques, religieuses,*

culturelles, sociales...), pouvant diviser la nation au détriment de l'intégration». En fait, le communautarisme reflète des visions et des réalités diversifiées selon le contexte historique et sociopolitique et, par conséquent, en fonction du pays où il est envisagé, par exemple aux États-Unis, en France et au Liban. Le communautarisme ne correspond pas à une doctrine unifiée (Boudon et *al.,* 1999, p. XX).

Aux États-Unis, le communautarisme constitue «*l'arrière-plan historique de l'identité américaine contemporaine*» (selon une communication de Bouvet, citée dans Halpern, 2004). Il fait référence au système institutionnel, qui est basé sur le pluralisme fondé par les colonies de Nouvelle-Angleterre provenant de l'exode des Puritains anglais. Les migrations importantes de la fin du dix-neuvième siècle, suivies de la revendication de la différence au vingtième siècle dans les années 60 par les groupes marginalisés, ont fortifié le pluralisme et le communautarisme, tel qu'il est envisagé dans le contexte étasunien (Bouvet, cité dans Halpern, 2004). Après le *melting-pot*, l'emphase est mise sur le *salad bowl*, métaphore de la coexistence de toutes les communautés dans la diversité (*ibid*). Dans cette vision, le communautarisme «*accorde une valeur prioritaire aux groupes concrets (professionnels, religieux, ethniques*» (Boudon et *al.,* 1999, p. XX).

La notion de communautarisme a émergé aux États-Unis, dans la littérature qui discute et critique l'ouvrage *A theory of justice* du philosophe politique et moral John Rawls paru en 1971 (Raynauds et Rials, 2005, p. 112). La première apparition de termes associés au communautarisme est relevée dans l'ouvrage du philosophe politique Michael Sandel en 1982, *Liberalism and the Limits of Justice* selon Raynauds et Rials (2005, p. 112). La version originale en anglais du livre de Sandel (1998) comporte le mot **communautaire** (*communitarian*), utilisé par l'auteur pour qualifier les sentiments et les objectifs des membres d'une société liés par un sens de la communauté (Sandel, 1998, p. 150).

De manière synthétique, selon les penseurs «communautariens» ou communautaristes tels que Michael Sandel et Charles Taylor, l'approche du libéralisme donne une vision partielle, voire erronée, de la société moderne. En effet, elle ne reconnaît pas que les identités et les visées des personnes sont édifiées au sein de leurs communautés, à travers l'appartenance à

ces dernières et l'adoption de règles et de normes collectives (Raynaud et Rials, 2005, p. 122 ; Petit, 2007, p. 41). Les auteurs communautaristes rejettent l'approche des libéraux, selon laquelle la communauté nationale est le seul élément qui institue la légitimité politique (Boudon *et al.*, 1999, p. XX). Selon les communautaristes, «*l'individu n'existe pas indépendamment de ses appartenances, soit-elles culturelles, ethniques, religieuses ou sociales*» (Halpern, 2004) ; la distribution des biens ne peut être gérée de manière complètement équitable et rationnelle, car elle doit tenir compte de la nature sociale de l'être humain et de son insertion dans des communautés (Petit, 2007, p. 38) et de la détermination des raisonnements moraux par l'appartenance communautaire (Sen, 2006, p. 33-34). Ainsi, l'approche du communautarisme aux États-Unis est positive. Selon Raynaud et Rials (2002, p. 112), cette approche souligne la coexistence des divers groupes et met l'accent sur une vision d'une société non individualiste, où le bien est prioritaire par rapport au juste et où les droits individuels peuvent être sacrifiés pour le bien de tous.

En France, la signification du communautarisme est très différente de son acception aux États-Unis. Dans le discours social et politique français, la notion est non seulement péjorative, mais elle est également ambiguë. En effet, elle est opposée à la fois au républicanisme, à la laïcité, au nationalisme, à l'universalisme et à l'individualisme (Halpern, 2004). Dans cette perspective, le communautarisme constitue «*un projet sociopolitique visant à soumettre les membres d'un groupe défini aux normes supposées propres à ce groupe, à telle communauté, bref à contrôler les opinions, les croyances, les comportements de ceux qui appartiennent en principe à cette communauté*» (Taguieff, citée dans Halpern, 2004), alimenté par «*l'illusion de pouvoir décrire la position réelle des hommes dans l'existence, en leur demandant une participation, un engagement, pour ne pas dire des sacrifices dont ils ne sont pas toujours capables*» (Petit, 2005, p. 46). Un auteur français, Lakehal, définit le communautarisme ainsi :

> *Un processus de constitution de communautés ethniques ou religieuses au sein de l'État-nation fondé sur l'unité nationale* [...] *une tendance de certains groupes de citoyens – autochtones ou allogènes – de même religion, ethnie ou origine géographique, à se replier sur eux-mêmes (quartier ou ville) en formant des communautés : commerces spécifiques, langues parlées, médias, réactions, pratiques*

> *culturelles, etc. qui peuvent, dans certains cas, affaiblir le sentiment d'appartenance nationale chez les jeunes générations* (Lakehal, 2005, p. 81).

Selon Lakehal (*ibid.*), le communautarisme entraîne des risques de divisions au sein d'un pays sur la base de l'ethnie ou de la religion, des risques qui sont parfois renforcés par des conflits ou des éléments externes. Le communautarisme peut aller jusqu'à générer un «*mode de pensée autonome*» à l'égard de l'État et de la culture nationale, résultant dans la déloyauté de la communauté par rapport à la nation (*ibid.*, p. 81). Selon Petit (2005), les communautés ne disposent pas toujours des ressources et des stratégies qui permettent d'éviter la formation de :

> *Solitudes réactives qui se structurent en vision négative de la société [....] propageant un regard pessimiste sur le monde [...], valorisant le retrait, la différence, le repli, à moins que le combat, la contestation ouverte et parfois violente de la société n'y soient carrément encouragés* (Petit, 2005, p. 46).

Fondée sur l'État centralisé, la laïcité et l'effacement des identités régionales et allogènes, la République française rejette le système du communautarisme (Petit, 2005, p. 46), contrairement aux États-Unis et au Canada. En effet, dans la vision française, le communautarisme ne relève pas du droit à la différence et de la coexistence harmonieuse, comme dans les contextes étasunien et canadien, mais de l'emprise et du contrôle de la communauté sur les personnes.

Pour l'auteur libanais Marouf (1995, p. 38), le communautarisme, notamment religieux, est associé à un organicisme explicite ou latent et à une vision des membres de la communauté selon laquelle ils possèdent une spécificité ou une supériorité culturelle, voire une distinction venant de Dieu comme peuple élu. En effet, la notion de communauté met l'accent sur les liens du sol et du sang, qui fondent une croyance de ses membres en une identité à part et une supériorité de culture et,ou d'ethnie que les personnes doivent préserver selon Marouf (1995, p. 38). Cela pourrait être le cas dans des sociétés multicommunautaires, telle que celle du Liban par exemple.

Selon Marouf (1995, p. 167-168), les diverses communautés religieuses ou confessionnelles qui habitent un pays devraient se rallier à un État de droit et se plier à l'exigence supérieure de la paix civile. Ce ralliement doit être étayé juridiquement et théologiquement et surtout mis en application. Selon Marouf (1995, p. 168), un tel ralliement est possible pour des religions prônant des valeurs positives telles que la justice, la liberté, le respect de la vie humaine, l'interdiction de se faire justice soi-même, la non-discrimination du citoyen et de l'étranger. Cette vision d'un communautarisme où les communautés se plient à l'exigence supérieure de la paix civile rejoint la vision du communautarisme confessionnel de Gannagé (2001, p. 40) : celle-ci est associée à des structures sociopolitiques communes et des statuts personnels particuliers, ainsi qu'à la coexistence harmonieuse dans la diversité. Ici, le communautarisme peut avoir une connotation négative ou positive, en fonction de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, il existe une vision écologique du communautarisme, fondée sur la coopération au sein d'une société en vue de créer des communautés autosuffisantes, dont le développement prend appui sur l'utilisation des ressources locales et renouvelables et de technologies respectueuses des processus socio-écologiques (Pepper, 1996, p. 37). En raison de ses visées de coexistence dans une communauté collaborative, cette forme de communautarisme peut être associée à la philosophie de l'écologie sociale (Pepper, 1996, p. 37). Cette vision écologique du communautarisme est positive. Elle peut être reliée au concept d'éco-communauté proposée par Villemagne (2005, p. 99) que nous avons présenté dans la section 2.2.

En synthèse : La notion de communautarisme, liée au concept de communauté, revêt une signification différente en fonction des contextes. Selon les pays, elle possède une connotation positive ou négative. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au Liban, une société pluraliste où les communautés confessionnelles sont au nombre de 19. Tel que signalé au Chapitre I, l'unité politique du territoire au Liban n'est pas accompagnée d'une unité juridique, mais par un pluralisme des systèmes juridiques et des status personnels correspondant à la diversité des communautés confessionnelles (Gannagé, 2001, p. 30). Selon Gannagé (2001, p. 39-40), «*la coexistence des communautés est la raison d'être de la nation*

libanaise» et le communautarisme pourrait constituer «*un moyen d'établir une nation spécifique fondée sur une reconnaissance des divers groupes qui la composent*». L'auteur rappelle que l'histoire libanaise, en dépit des conflits internes, met en évidence la coexistence pendant des siècles des diverses communautés confessionnelles, qui sont toujours revenues sur le territoire commun après les guerres et les exodes (*ibid.*, p. 31). Ainsi, la diversité confessionnelle et le pluralisme des statuts personnels au Liban n'empêchent pas nécessairement la construction d'institutions sociales et politiques communes, mais rendent le processus plus difficile, «*la nation devant s'asseoir sur des assises bien différenciées, souvent cloisonnées, et devant trouver dans un vouloir-vivre commun toujours renouvelé la force nécessaire à son maintien et sa survie*» (Gannagé, 2001, p. 31). Ici, le communautarisme est envisagé sous un angle positif, sans ignorer les risques en matière de stabilité sociopolitique et d'émergence de conflits, notamment dans le contexte actuel d'exacerbation des identités confessionnelles des tensions intercommunautaires.

2.4 La culture

Dans cette section, nous présentons le concept de culture. Il s'agit d'un concept polysémique, dont les définitions diversifiées varient selon les champs disciplinaires et les différents courants au sein de chaque champ. Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'appréhension de la culture par les sciences sociales, notamment l'anthropologie, l'ethnologie et la sociologie. Nous ne déploierons pas tous les courants de pensée historiques et toutes les théories portant sur la culture, mais nous prendrons appui, entre autres, sur la synthèse réalisée par Cuche (2004) à partir d'une recension d'écrits exhaustive.

En clarifiant le concept de paix, nous avons donné une définition du terme de culture, à savoir «*un système global d'interprétation du monde et de structuration des comportements correspondant à ce que l'anthropologie entend par «culture»*» (Cuche, 2004, p. 96). Selon Simon (1999), la culture correspond aux «*manières de faire, de penser, de sentir, coutumes, usages, langues, croyances, pratiques religieuses, etc.*» (Simon, 1999, p. 29), qui diffèrent selon les communautés. Ainsi, «*la diversité, la pluralité des sociétés humaines est inhérente à la notion de culture*», dont l'essence même est la différence (Simon, 1999, p. 29 et p. 31).

La culture est un concept nécessaire à la réflexion des sciences sociales, en vue «*de penser l'unité de l'humanité dans la diversité autrement qu'en termes biologiques* [...] *dans la diversité de ses modes de vie et de croyances*» (Cuche, 2004, p. 3-5), l'unité ou la diversité étant davantage mise en lumière selon les chercheurs. Claude Lévi-Strauss définit la culture ainsi :

> *Un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* (Lévi-Strauss, 1950, p. XIX).

Le contenu d'une culture est, en grande partie, implicite et déterminé par des processus inconscients. Il est donc difficile à caractériser (Altman et Chemers, 1984, p. 4). En outre, une culture comporte des éléments symboliques, par exemple religieux et idéologiques, et des éléments non symboliques, qui sont techniques et matériels (Cuche, 2004, p. 55). Dans le cas de contacts entre des cultures, les éléments non symboliques sont diffusés plus facilement que les autres (*ibid.*).

D'après les psychologues sociaux Altman et Chemers (1984, p. 3), qui ont œuvré pour une clarification des liens entre environnement et culture, cette dernière comprend les visions des personnes à l'égard du monde, de l'environnement et de leur existence. Elle correspond aux croyances, perceptions, valeurs, normes, coutumes, sentiments, comportements et conduites d'un groupe ou d'une société. Ces éléments sont partagés, en partie, par les membres d'une communauté de manière consensuelle (Altman et Chemers, 1984, p. 3). Un tel consensus constitue la condition pour qu'une culture existe. En effet, le fondement d'une culture est le partage de manières de voir le monde et de se conduire au sein d'une collectivité, que ce partage soit verbalisé ou non. De plus, l'existence d'une culture implique la transmission des représentations et des conduites ainsi que la préservation du consensus de génération en

génération. Ceci se fait à travers la socialisation[26] et l'éducation des enfants et des nouveaux membres des communautés (*ibid.*).

Soulignons que la culture n'existe pas en-dehors des personnes composant le groupe caractérisé par celle-ci, comme l'explique Cuche (2004) :

> *La culture n'existe pas «en soi», en-dehors des individus, même si toute culture a une relative indépendance par rapport à ceux-ci.....la culture est une abstraction (ce qui ne veut pas dire une illusion). Ce qui existe... ce sont des individus, qui créent la culture, qui la transmettent, qui la transforment* (Cuche, 2004, p. 34 et 40).

Pour les anthropologues Linton et Kardiner (cités dans Cuche, 2004, p. 37), la culture et l'humain sont indissociables et interdépendants, tout en étant distincts. Il n'est possible de comprendre l'une et l'autre que dans leur interaction.

Chaque culture est unique, cohérente, et constitue une synthèse originale et particulière, «*représentant une totalité singulière*» (Cuche, 2004, p. 21, p. 35), notamment selon le courant du relativisme culturel dont l'un des principaux auteurs est Boas, cité chez Cuche (*ibid.*). Une culture est un tout, un système structuré qui constitue une manière cohérente d'assembler et d'organiser des traits culturels interdépendants, où l'organisation est aussi importante que le contenu. Elle propose aux personnes une orientation inconsciente de pensée et d'action pour toutes les activités quotidiennes (Cuche, 2004, p. 35, p. 43, p. 55), un *pattern* spécifique ou configuration ou encore modèle, selon Benedict (citée dans Cuche, 2004, p. 35).

Une culture se reproduit à travers les personnes, généralement sans qu'elles en soient conscientes, grâce aux institutions, entre autres éducatives : celles-ci contribuent à déterminer les comportements et les conduites de manière cohérente avec les valeurs dominantes dans cette culture (*ibid.*). Ainsi, une culture comporte un «style» particulier qui sous-tend l'agir des personnes qu'elle caractérise. Ce style se manifeste à travers la langue, les croyances, les

---

[26] En sociologie, la socialisation correspond au processus d'intégration d'une personne à une collectivité ou société donnée, «*par l'intériorisation des modes de penser, de sentir et d'agir, autrement dits des modèles culturels*» (Cuche, 2004, p. 48) de la collectivité ou de la société.

coutumes, les arts (Cuche, 2004, p. 22), l'économie, les religions, les sciences, les règles matrimoniales (Lévi-Strauss, 1950, p. XII), l'éducation (Bruner, 1996, p.18), etc. En effet, les différences culturelles entre les communautés ou les populations sont liées, dans une large mesure, à la diversité des systèmes d'éducation (Cuche, 2004, p. 41) : les diversités dans ces deux sphères se renforcent l'une l'autre. L'anthropologue Claude Lévi-Strauss explicite les liens entre culture et éducation :

> *Dès la naissance.... les êtres et les choses qui nous entourent montent en chacun de nous un système de références complexes formant système : conduites, motivations, jugements implicites, que, par la suite, l'éducation vient confirmer par la vue réflexive qu'elle nous propose du devenir historique de notre civilisation. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références et les ensembles culturels qui sont constitués en dehors de lui ne nous sont perceptibles qu'à travers les déformations qu'il leur imprime. Il pourrait même nous rendre incapables de les voir* (Lévi-Strauss, 2001, p. 141).

Le sociologue Durkheim n'a presque jamais eu recours au concept de culture et n'a pas élaboré de théorie systématique et unifiée de la culture, ancrant sa réflexion dans la détermination de la nature du lien social. Néanmoins, des éléments implicites relatifs à la culture peuvent être dégagés de sa vision de la société en tant que totalité organique. Ainsi, pour Durkheim, chaque société est caractérisée par une conscience collective, qui comprend les représentations collectives qui sont communs à tous ses membres (Cuche, 2004, p. 26). Permettant la cohérence et la cohésion sociétale, cette conscience collective est préexistante et extérieure aux personnes, qui doivent l'accepter (*ibid.*).

L'anthropologue Geertz, quant à lui, définit la culture de la manière suivante :

> *Un modèle transmis historiquement de significations incarnées dans des symboles [....] à travers lequel les humains communiquent, perpétuent et développent leurs savoirs à propos de la vie, ainsi que leurs attitudes à son égard* (traduction libre, Geertz, 1973, p. 89).

Les modèles culturels de Geertz sont partagés par les personnes qui possèdent une culture donnée. Selon le chercheur en éducation Bowers (1993, p. 21), dans la perspective de Geertz, la culture est envisagée comme la qualité, le ton et les caractéristiques de la vie des

personnes. Elle comprend les catégories auxquelles elle a recours pour comprendre le monde et les autres, incluant par exemple ce qu'est la nourriture ainsi que son mode de préparation et de consommation.

Selon Margaret Mead (1963, citée dans Cuche, 2004, p. 40), la culture n'est pas un donné, un héritage transmis comme un tout immuable de génération en génération à travers l'éducation. Tout au long de leur existence, les personnes s'approprient peu à peu une partie de la culture de leurs communautés et la réinterprètent d'une manière idiosyncrasique et unique, en fonction de leurs histoires de vie personnelles. Les êtres humains vivent, intériorisent et s'approprient leurs cultures chacun à sa manière, tout en étant profondément marqués par elles. Ces intériorisations et ces réinterprétations individuelles des cultures font évoluer ces dernières et les modifient progressivement et de manière interne (Cuche, 2004, p. 39-40). Ainsi, les cultures évoluent, et ces changements proviennent à la fois de l'intérieur, à travers les appropriations individuelles de la culture, et de l'extérieur, par contact entre les cultures (Cuche, 2004, p. 32 et 40).

Faites de changements et de continuités, les cultures ne sont jamais pures ou «contaminées», mais évoluent peu à peu d'un syncrétisme à un autre, à travers le contact entre elles. Par définition, une culture est composite et résulte de rencontres anciennes entre d'autres cultures. Des cultures pures et fermées les unes aux autres n'ont jamais existé. En effet, la diffusion des cultures n'est pas chose récente mais se fait depuis toujours par le biais des conquêtes, des voyages et du commerce. La pureté culturelle est un oxymoron (Appiah, 2006a, p. 110-112). Chaque culture est hétérogène, comportant des éléments originaux et d'autres importés ; chaque culture à la fois innove et emprunte à d'autres cultures (Cuche, 2004, p. 69). Qu'elles soient de source interne ou externe, les modifications d'une culture se font généralement de manière lente et progressive, exception faite des changements dus à des événements dramatiques, telles que des révolutions ou des soulèvements sociaux (inspiré de Altman et Chemers, 1984, p. 3).

En outre, la culture n'est pas un donné car elle constitue une construction émergeant de l'histoire, notamment de l'histoire des interactions des personnes et des communautés. L'appréhension d'une culture nécessite donc l'analyse du contexte historique et

sociopolitique (inspiré de Ballandier, 1955, cité dans Cuche, 2004, p. 67). Par ailleurs, la culture comprend les significations du monde aux yeux des personnes. Or, ces significations étant produites à travers des conventions partagées par des groupes, qui ne sont jamais universelles ou individuelles, leur interprétation nécessite l'analyse du contexte socio-historique (Appiah, 2006a, p. 118).

Comme une culture est un système organisé de traits culturels, Cuche insiste sur le caractère illusoire de la sélection de certains aspects de cette dernière :

> *Il est illusoire, comme le souhaiterait un certain humanisme, de prétendre sélectionner les aspects supposés «positifs» d'une culture pour les combiner aux aspects «positifs» d'une autre dans le but d'aboutir ainsi à un système culturel «meilleur». Indépendamment des jugements de valeur que renferme cette proposition, qui posent eux-mêmes toute une série de problèmes, elle apparaît tout simplement irréalisable* (Cuche, 2004, p. 55).

Toutes les cultures se valent et méritent la même attention des chercheurs. Chaque culture constitue «*une expression particulière, mais aussi authentique que toutes les autres, d'une humanité unique*» (Cuche, 2004, p. 41). Cependant, socialement, on ne leur reconnaît pas toujours la même valeur. En effet, les cultures n'existent pas séparément des rapports sociaux, intrinsèquement caractérisés par des inégalités. Cette hiérarchie sociale entraîne une hiérarchie entre les cultures (Cuche, 2004, p. 67).

Signalons que les différentes communautés qui constituent une société partagent la culture globale de cette dernière, mais sont caractérisés également par des modèles (*pattern*) de pensée et d'action spécifiques et propres à chacune d'entre elles (Cuche, 2004, p. 46).

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que la culture est un système global de lecture du monde et de structuration des conduites porté par une société ou une communauté donnée, majoritairement implicite et déterminée par des processus inconscients. La culture n'existe pas en-dehors des personnes qui la portent. Elle comprend des éléments symboliques (religieux, idéologiques, linguistiques, etc.) et des éléments non symboliques, qui sont techniques et matériels. Nous considérons également que toutes les

cultures sont uniques et constituent des synthèses originales et particulières. Elles évoluent, et ces changements proviennent à la fois de l'intérieur, à travers les appropriations individuelles de la culture, et de l'extérieur, par contact entre les cultures. En particulier, une culture est une construction émergeant de l'histoire, notamment de l'histoire des interactions des personnes et des communautés. L'étude d'une culture fait donc appel à l'analyse du contexte historique et sociopolitique. Dans cette recherche, nous nous intéressons en particulier à la société libanaise, composée de 19 communautés confessionnelles et caractérisée par une diversité culturelle notamment confessionnelle. Ces communautés partagent une culture globale, celle de la société libanaise, et possèdent également des cultures propres à chacune d'entre d'elles. Rappelons que la société libanaise est diversifiée dans les domaines du droit, de la famille et de l'éducation. Les différences culturelles entre les communautés sont donc liées à la diversité des systèmes d'éducation, les diversités dans ces deux sphères se renforçant l'une l'autre.

2.5 Environnement, écologie et nature : des concepts liés et complexes à définir

Faisant référence à diverses définitions et conceptions, l'environnement constitue un concept complexe, polysémique et très difficile à définir (voir Villemagne, 2005, p. 80 ; Goffin, 1999, p. 199-200). Dans cette section, nous cherchons d'abord à clarifier les différences entre les notions de nature et d'écologie qui sont associées au concept d'environnement. Nous présentons notamment les notions d'écologie culturelle, d'écologie politique et d'écologie sociale. Ensuite, nous tentons de cerner l'idée d'environnement, qui est à la fois un concept et une réalité phénoménologique que nous pouvons aborder à travers l'étude des représentations. Pour cela, nous définissons et distinguons les termes de concept et de représentation.

2.5.1 Clarification des concepts de nature et d'écologie

Nombreuses sont les personnes qui confondent l'environnement, la nature et l'écologie. Par conséquent, il convient de clarifier les différences entre ces notions[27].

Les philosophes Isabelle Mourral et Louis Millet (1995) définissent la nature de la manière suivante :

> *La nature désigne l'ensemble de ce qui existe et qui ne résulte pas de l'initiative humaine : le ciel et la terre, les animaux et les plantes, le sol, la mer et les fleuves, etc. Cet ensemble est conçu comme un cosmos, c'est-à-dire un univers ordonné, régi par des lois* (Mourral et Millet, 1995, p. 218).

Pour Tom Berryman, la nature constitue «*ces phénomènes et ces entités, vivantes et non vivantes, d'émergence, de genèse et de croissance spontanées, dont l'origine et les processus sont hors de la volonté et du contrôle de l'être humain*» (Berryman, 2002, p. 54). La nature fait donc référence aux éléments et aux phénomènes biophysiques, qui n'ont pas été créés et transformés par les êtres humains.

La nature fait partie de l'environnement et «*la notion de nature est donc incluse, en partie, dans celle d'environnement*» (Berryman, 2002, p. 52). Cependant, Berryman insiste sur l'importance de ne pas assujettir la notion de nature à celle d'environnement :

> *Le concept d'environnement tend parfois à être réducteur et à éclipser le monde du vivant, à éclipser la vie, à éclipser la dynamique de la présence au monde où la vie devient alors objectivée et réduite à des processus biophysiques appréhendés dans une perspective très mécaniste* (Berryman, 2002, p.52).

Pour ce qui est de l''écologie, il s'agit d'une science (Sauvé, 1997a, p. 58), dont l'origine étymologique vient des termes grecs oïkos (maison) et logos (science, discours,

---

[27] Signalons que les liens entre nature, environnement et culture seront étudiés dans les sections 2.7.3 et 2.7.4.

connaissances). L'objet d'étude de l'écologie est le réseau des relations des êtres vivants entre eux et avec leur milieu (Sauvé, 1997a, p. 57). L'écologie est une science de relations, elle correspond à une discipline de synthèse, regroupant la physique, la chimie, la climatologie, la géologie, la botanique, la zoologie et la biologie. Elle étudie la nature mais n'est pas suffisante à l'appréhension de l'environnement. «*Le rapport entre écologie et environnement vient du fait que la première participe à la connaissance du second*» (Goffin, 1999, p. 214). Ainsi, l'environnement intégrant des interactions, notamment sociales, économiques, culturelles et politiques, il en découle que son étude fait nécessairement appel à la fois à l'écologie et aux sciences sociales.

Pour Haas (1990), l'écologie est «*plus une manière d'organiser l'expérience qu'une science prédictive*» (traduction libre, Haas, 1990, p. 76), un cadre cognitif basé sur un ensemble interrelié et interdépendant de relations (*ibid.*). Il s'agit d'une science intégrative par essence, axée sur une «*interaction entre des composantes vastes*» (traduction libre, Haas, 1990, p. 76) et fonctionnelles, qui ne sont pas considérées de manière réductionniste comme des unités qui peuvent être appréhendées et étudiées indépendamment les unes des autres (*ibid.*).

L'écologie fait référence par ailleurs à divers courants de pensée, qui ne correspondent pas nécessairement à des disciplines scientifiques. Nous aborderons trois d'entre elles dans cette recherche :

- L'écologie culturelle, croisement de la psychologie et de l'anthropologie, s'intéresse aux liens entre culture et environnement (Altman et Chemers, 1984, p. 6). Selon ce courant, l'environnement biophysique influence les conduites, les coutumes et les modes de vie des groupes humains, qui affectent à leur tour le milieu de vie. Il existe des courants plus radicaux et d'autres plus souples de l'écologie culturelle (Vayda, 1969, citée dans Berry, 1975 ; Berry, 1975 ; Altman et Chemers, 1984, p. 52).

- L'écologie politique constitue un mouvement politique et social 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» (Sauvé, 2007a, p. 19-20). Philosophie alimentée par des influences diverses (féministes, altermondialistes, socialistes, libertaires, etc.), l'écologie politique met l'accent sur l'intégration des enjeux environnementaux dans l'action politique et sociale. Pour Liepietz (2003, p. 18), l'écologie politique fait référence à un regard critique sur les conséquences de nos pratiques à l'égard de l'environnement.

- L'écologie sociale est un courant de pensée qui se penche sur les rapports de la société avec le monde naturel selon son principal théoricien Murray Bookchin. Cette philosophie soutient que la domination de la nature par l'humain puise ses racines dans la domination de l'humain par l'humain, autrement dit dans la hiérarchie des classes sociales (Bookchin, 2002). L'écologie sociale peut être considérée comme l'un des courants de l'écologie politique (Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2010, p. 96). Elle est liée aux courants critiques et écoféministes en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003, p. 118). L'écologie sociale dépasse le stade d'un «*engagement souvent romantique et mystique, empli de sollicitude, à l'égard d'une nature indéfinie*» (Bookchin, 2002) pour atteindre une dimension innovatrice d'investigation et de *praxis*[28], caractérisée par un aspect révolutionnaire et politique : elle vise des transformations profondes, non seulement d'un point de vue économique et objectif, mais également dans des sphères subjectives, à savoir culturelles, éthiques, esthétiques, personnelles et psychologiques (*ibid*). Pour Woodhill et Röling (1998, p. 56-57), l'écologie sociale est centrée sur le rapport entre la vie sociale et le monde naturel ; elle correspond au développement de modes de raisonnement, d'approches scientifiques et de stratégies pour l'action, en vue d'appréhender les problèmes contemporains. Une telle écologie est caractérisée par une perspective holistique, qui comporte certes une analyse des composantes, mais, surtout, des relations entre elles (*ibid.*).

Dans la perspective de l'écologie politique et de l'écologie sociale, l'écologie est une manière de penser. Cette vision est apparentée à la perspective de Thomashow (1995, p. 13), pour qui l'écologie n'est pas seulement un concept et une discipline scientifique, mais également une

[28] La *praxis* est la réflexion dans et sur l'action.

métaphore décrivant les modes d'interaction de l'être humain avec la nature et les relations au sein de celle-ci.

Ainsi, selon Sauvé (1997a), la conscience écologique, que l'éducation relative à l'environnement invite à développer, est définie ainsi :

> *L'appréhension de l'interdépendance des êtres vivants entre eux et avec leur milieu, de l'impact des activités humaines sur les écosystèmes, et par conséquent, de la responsabilité humaine à l'égard de la préservation de la richesse et de l'équilibre des milieux de vie* (Sauvé, 1997a, p. 59).

Le concept de conscience écologique met l'accent sur les connexions et les relations au sein de l'environnement. Par ailleurs, Leff (1978, p. 13) a également proposé un concept de conscience écologique, faisant référence à une manière de sentir et de raisonner située dans un creuset identitaire. Cette conscience écologique est caractérisée entre autres par une «*perception du soi en tant que composante d'un système plus large et holistique*» (*ibid.*) et par une pensée portant sur les systèmes écologiques (*ecological system thinking*) selon Thomashow (1995, p. 19).

Phyllis Windle, dans son essai *The ecology of grief*, évoque le développement d'un attachement chez les écologues aux écosystèmes et aux formes de vie qu'ils étudient, ainsi que l'apparition d'un sentiment de perte et de douleur si ces habitats et ces espèces venaient à disparaître (Windle, 1992). Dans l'approche de Windle, l'écologie est caractérisée par l'identification, l'affectivité et la mémoire de ceux qui contribuent à ce champ disciplinaire.

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que la nature correspond à des phénomènes et des entités biotiques et abiotiques qui existent en-dehors de la volonté et du contrôle des êtres humains (Berryman, 2002, p. 55). Le concept de nature est inclus en partie dans celui d'environnement. Pour sa part, l'écologie est une discipline scientifique qui étudie la nature et qui fait partie des sciences de l'environnement. L'écologie désigne aussi un mode de pensée systémique et de raisonnement basé sur la reconnaissance de relations, d'interconnexions et d'interactions au sein du monde. Elle lie les êtres humains entre eux

ainsi qu'aux êtres vivants et à toutes les composantes de l'environnement, dans la perspective des écologies politique, sociale et culturelle.

2.5.2 L'environnement : une réalité phénoménologique et contextuelle

L'environnement est un concept intrinsèquement dynamique, comportant une pluralité d'échelles et de dimensions (Vaquette, 1987, p. 45). Il fait l'objet de diverses associations sémantiques. Ainsi, l'environnement peut être naturel, social, urbain, technologique, économique, politique, etc. (Villemagne, 2008).

Le rapport final de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'UNESCO (1978) définit l'environnement de la manière suivante :

> *Non seulement l'environnement physique mais aussi l'environnement social et culturel ; les analyses devront donc prendre en considération les relations entre l'environnement naturel et ses composantes biologiques et les facteurs sociaux et culturels* (UNESCO, 1978, p. 11)

Sauvé propose une définition systémique de l'environnement, appropriée à la perspective de l'éducation relative à l'environnement : *«l'environnement est l'ensemble systémique des aspects biophysiques du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles, et qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu»* (Sauvé, 1997a, p. 261). Dans cette définition, l'environnement est associé à la notion de milieu de vie.

En outre, Sauvé adopte une vision écocentrique de l'environnement, où les êtres humains n'occupent pas une place centrale mais constituent *«l'une des formes de vie interreliées»* (1997a, p. 44). Cependant, pour Sauvé (*ibid.*, p. 46), l'environnement concerne surtout l'être humain, qui est responsable de la plupart des problèmes socio-écologiques et très affecté par ces derniers, tout en étant capable de les résoudre.

Berryman (2002, p. 52) propose la définition suivante de l'environnement : *«l'ensemble des éléments et des processus biophysiques interagissant avec les êtres vivants dans un espace-*

temps spécifique». L'auteur intègre la notion de processus biophysiques dans la vision de l'environnement et souligne le fait que celui-ci ne fait pas nécessairement référence au milieu de vie du sujet.

Pour Goffin (1999, p. 213), l'environnement est un «*éco-socio-système*», dont les êtres humains font partie intégrante. L'auteur définit l'environnement ainsi :

> *Un système dynamique défini par les interactions physico-chimiques, biologiques et culturelles, perçues ou non, entre l'homme, les autres êtres vivants et tous les éléments du milieu, qu'ils soient naturels, transformés ou créés par l'homme* (Goffin, 1999, p. 213).

Villemagne (2008, p. 52) appréhende l'environnement essentiellement à travers une perspective urbaine :

> *L'environnement, c'est le territoire de la ville, un espace où se tisse une trame complexe de relations écologiques, sociales, culturelles, affectives, symboliques, économiques, politiques, de réseaux d'échanges, de flux d'information et de matières, entre des humains, groupes humains, d'autres formes de vie animale et végétale et des éléments non vivants, comme l'habitat, l'architecture, les infrastructures, le climat urbain, etc.* (Villemagne, 2005, p. 83).

En outre, Villemagne distingue les concepts d'environnement et de milieu de vie. Ce dernier fait référence à «*l'environnement de la vie quotidienne d'une personne ou d'un groupe de personnes*» (Villemagne. 2005, p. 90). Il n'est pas seulement géographique mais également multidimensionnel (*ibid.*, p. 91), tout comme l'environnement dont il fait partie. Dynamique, le milieu de vie comprend deux zones interagissant entre elles, la zone de proximité des personnes et la zone élargie où elles évoluent, en périphérie de la zone de proximité (Villemagne, 2005, p. 91).

L'échelle locale et régionale, soit le milieu de vie, est très indiquée pour des projets de développement améliorant à la fois la qualité de vie des personnes et de l'environnement (Kahn, 1993) et pour des interventions en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997a, p. 14). Selon Villemagne (2005, p. 91), la zone de proximité au sein du milieu de vie

est particulièrement appropriée à l'action socio-écologique et au développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de l'environnement.

L'environnement est à la fois un concept et une réalité phénoménologique que nous pouvons aborder à travers l'étude des représentations. Il nous semble important ici de distinguer les termes de concept et de représentation. Au-delà d'une idée, un concept correspond à la mise en abstraction formalisée d'un objet ou de ce qui est commun à plusieurs objets. On peut penser notamment aux concepts de paix, de violence, de justice, de culture, d'environnement, etc. Rappelons aussi que les concepts sont ancrés dans des champs de savoirs et dans des disciplines. Le concept de communauté, à titre d'exemple, n'est pas identique en anthropologie, en sciences politiques, en éducation relative à l'environnement et en écologie (d'où l'importance, dans cette recherche, d'étudier ce concept ainsi que d'autres dans le cadre de plusieurs champs théoriques). Ainsi, le concept est le résultat d'un consensus au sein d'une communauté théorique ou pratique de personnes qui sont concernées par ce concept. L'idée relative à un objet se transforme en concept lorsqu'elle est cernée, formalisée, structurée, validée et partagée au sein d'une communauté spécifique. À titre d'exemple, l'écologie fait référence à des concepts différents pour des communautés d'écologues, d'éducateurs en environnement, de militants verts ou de chasseurs-pêcheurs. «*Produit de l'activité abstrayante de la pensée*», un concept «*définit, articule, met en ordre les propriétés d'une chose*» (Blay, 2006, p. 131). Ainsi, les concepts doivent être rigoureusement définis dans le cadre de la recherche : «*le chercheur doit inventer ou créer des moyens qui lui permettent d'adapter un concept à des fins d'investigation scientifique*» (Ouellet, 1982, cité dans Legendre, 2005, p. 266).

Quant à la représentation, elle exprime le rapport à un objet donné, tout en déterminant ce dernier. Une représentation correspond à :

> *Un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet : cela peut être pour un enfant, sa mère ou son chat ou la noirceur ; ou encore, pour une personne, le quartier où elle habite, la nature ou la démocratie par exemple. On y retrouve des éléments conceptuels (conceptions), des attitudes, des valeurs, des images mentales,*

> *des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forgent les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.* (Garnier et Sauvé, 1999, p. 66).

Contrairement à un concept, une représentation n'est pas nécessairement objectivée, ni explicitée, ni formalisée ; elle ne fait pas référence à un consensus. Elle est plus ou moins consciente, plus ou moins structurée. Certes, les représentations sont souvent partagées[29], mais au cœur de l'interaction sociale et pas nécessairement sur un plan d'objectivation abstraite comme le sont les concepts. En outre, ces derniers sont liés à des savoirs d'ordre cognitif, alors que les représentations ne se limitent pas aux savoirs : elles comportent des éléments affectifs, conatifs, symboliques, cognitifs, des éléments du domaine des valeurs, etc. En outre, dans le cadre de cette recherche, nous considérons qu'une représentation est contextuellement et culturellement déterminée, alors qu'un concept - tout en étant soumis à la mouvance des avancées du savoir collectif - est plus stable qu'une représentation. Cependant, si certains chercheurs considèrent que les concepts devraient être universels, d'autres soulignent que l'épistémologie et la construction des connaissances – et donc celle des concepts – sont ancrées dans des contextes culturels et des champs de référence paradigmatiques[30] (entre autres, Thésée et Carr, 2008. p. 73 ; Greenall Gough, 1999, p. 9 ; Hutcheon, 1990, p. 176).

À partir de recherches sur divers corpus d'analyse auprès de différents groupes de population, Sauvé propose une typologie de sept représentations de l'environnement, caractérisées par un rapport à ce dernier spécifique (Sauvé, 1997a, p. 12-15 ; Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2010, p. 37-44), synthétisée dans l'Annexe A :

---

[29] Selon la théorie des représentations sociales, les représentations sont socialement construites, *«elles se forgent dans le creuset de la communication et de l'agir social, qu'elles contribuent à rendre possible par ailleurs»* (Garnier et Sauvé, 1999, p. 67). De plus, *«chez l'individu, les représentations comportent des éléments socialement construits et partagés au sein de son principal groupe d'appartenance ; mais on y retrouve également des éléments idiosyncrasiques liés à son histoire de vie personnelle»* (Garnier et Sauvé, 1999, p. 68).

[30] Cette section sur les distinctions entre concept et représentation est issue d'une dynamique de réflexion entre Lucie Sauvé et moi-même.

- L'environnement - nature (à apprécier, respecter et préserver)
- L'environnement - ressource (à gérer)
- L'environnement – problème (à résoudre)
- L'environnement – système (à comprendre, pour décider)
- L'environnement – milieu de vie (à connaître et aménager)
- L'environnement communautaire (où s'impliquer)
- L'environnement – biosphère (où vivre ensemble et à long terme)

Ces types de représentation de l'environnement sont complémentaires et ne sont pas mutuellement exclusifs chez les personnes. Divers éléments de représentations peuvent coexister dans la conception de l'environnement d'une personne d'une part, et au sein d'une population, d'autre part (Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2010, p. 51). D'autres représentations de l'environnement, non présentes dans cette typologie, par ailleurs évolutive et perfectible, peuvent être décelées chez les personnes et les communautés (*ibid.*, p.48). Cette typologie ne doit pas empêcher l'émergence, par induction, d'autres représentations de l'environnement (*ibid.*, p. 52). À titre d'exemple, on peut penser aux représentations de l'environnement suivantes : territoire, retrouvée notamment chez les géographes *(ibid.)* ; creuset de valeurs ; objet d'études ; holos ou tout ; creuset d'action et de réflexion ; objet de transformation ; lieu d'émancipation ; objet de sollicitude ; territoire ; creuset identitaire ; lieu d'appartenance ; pôle d'interaction pour la formation personnelle, etc. (Sauvé, 2003, p. 173-174). Ainsi, cette recherche doctorale permet de faire émerger de nouvelles représentations de l'environnement, qui sont portées par les participants à l'étude de cas et à l'exploration complémentaire.

Par ailleurs, selon Sauvé (1997a, p. 43), «*l'environnement est une réalité essentiellement contextuelle qui ne peut être définie qu'en fonction du contexte où il est envisagé*». L'environnement correspond donc à une réalité contextuelle et relative. Aussi, les lectures et les expériences de l'environnement sont subjectives, puisqu'elles dépendent de l'idiosyncrasie de l'histoire de chaque personne et de son contexte de vie (Goffin, 1999, p. 199). Ainsi, l'environnement n'est pas unique, mais pluriel (Sauvé, 1997a, p. 42 ; Villemagne, 2005, p. 82). Le rapport à l'environnement de chaque personne lui est propre, il dépend de son vécu et de ses expériences personnelles, professionnelles et éducatives (Villemagne, 2005, p. 82). Pour Goffin (1999, p. 213), l'environnement est à la fois «*en soi*»

- «*extérieur et objectivable*» - et «*pour soi*», «*intériorisé par un sujet doué de conscience et capable d'action*».

En outre, selon les définitions que nous avons explorées parmi les nombreuses conceptions existantes, l'environnement comprend à la fois des dimensions sociales et écologiques, qui interagissent entre elles. Selon Sauvé (1999), une intervention éducative ou une recherche qui ne se penche que sur les processus écologiques et qui ne prend pas en compte les interactions humaines avec l'environnement ne touche qu'en périphérie à l'éducation relative à l'environnement. Cette recherche doctorale adoptant une perspective socio-écologique, il importe de prendre en compte les liens étroits entre les réalités écologiques et sociales, sans pour autant assujetir la nature à l'environnement.

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche qui se penche entre autres sur la relation entre l'intégrité de l'environnement et la construction d'une dynamique de paix, nous considérons que l'environnement est à la fois un concept, un champ représentationnel et une réalité biophysique, qui comprend la nature (soit les éléments biotiques et abiotiques du milieu naturel qui existent en-dehors de la volonté humaine selon Berryman, 2002, p. 54), les milieux créés et transformés par les êtres humains, ainsi que les interactions entre tous ces éléments. Ces interactions sont liées aux systèmes culturels, sociaux, économiques, symboliques et politiques des êtres humains. L'environnement est ainsi caractérisé par l'interaction entre ses composantes biophysiques et ses dimensions sociales. Enfin, l'environnement est une réalité contextuelle, culturelle et subjective. Chaque personne possède sa propre conception de l'environnement, qui est culturellement déterminée et que l'on peut chercher à saisir à travers l'étude des représentations. Celle-ci comporte à la fois des éléments de représentation socialement construits et partagés et d'autres éléments de représentation idiosyncrasiques et façonnés par le vécu et les expériences de la personne.

2.6 L'identité

Dans cette section, nous nous intéressons au phénomène d'identité que nous cherchons à cerner. Nous explorons ensuite des regards spécifiques sur l'identité particulièrement pertinents pour cette recherche : l'identité sociale, l'identité culturelle, l'identité plurielle, l'identité communautaire, l'identité écologique ou environnementale, l'identité politique et l'identité de lieu. Enfin, nous nous penchons sur des concepts associés à l'identité de lieu.

Le concept d'identité est très difficile à définir. Le philosophe, logicien et mathématicien allemand Frege Gottlob assurait déjà en 1894 que l'identité ne peut être définie, puisque toute définition fait référence à une identité (cité par Collectif, 2000, p. 781). Ainsi, il existe peu de consensus autour de ce terme (Clayton et Opotow, 2003, p. 8) : celui-ci est non seulement très utilisé dans le langage courant (il suffit d'ouvrir un journal pour le constater), mais il fait également partie du vocabulaire et des préoccupations de la philosophie et des sciences humaines, telles que la psychologie, la sociologie et la psychanalyse.

Le mot identité est formé sur la racine *identitas* en latin classique, tiré du terme *idem* qui signifie «le même». Conformément à son étymologie latine, l'identité désigne d'abord l'indiscernabilité, la «mêmeté», dans le sens de «même que» et «identique à» (Cassin, 2004, p. 581). Elle fait référence à la qualité qui fait que deux ou plusieurs êtres, objets ou phénomènes ne font qu'un. Par exemple, on peut parler de l'identité de deux étoiles qu'on croyait distinctes mais qui sont en fait confondues.

Le terme identité est polysémique en français, englobant l'indiscernabilité et l'ipséité[31], recouvrant de ce fait deux terminologies distinctes en latin, qui ouvrent des problématiques différentes (Cassin, 2004, p. 581). Ainsi, le terme identité fait également référence à la personne, à l'identité personnelle, au sens de l'ipséité. Cette dernière renvoie à la définition, à l'essence, qui fait qu'une chose est ce qu'elle est. Par exemple, il s'agit de l'identité légale de la procédure d'identification des personnes (Cassin, 2004, p. 581) ou de l'identité de la jeune

[31] «Soi-même», sur la racine latine *ipse* qui signifie «lui-même» et «en personne»

femme dans le poème de Jacques Prévert *Je suis comme je suis*, qui figure dans le recueil *Paroles* paru en 1946.

Les questions d'identité impliquent des réponses autoréflexives à une question continuelle et par quintessence humaine, à savoir «qui suis-je?». Elles supposent donc un positionnement symbolique de la personne dans le monde, ainsi qu'une interprétation des qualités du soi, se manifestant à travers une imagerie personnelle. Ceci apparaît dans le langage courant sur l'identité et l'identification. Selon Hummon (1986), nous nous identifions à la fois en tant que personnes d'un certain type, d'une certaine qualité ou valeur, et à d'autres personnes, construisant ainsi un sentiment d'attachement et d'appartenance.

D'après le Dictionnaire actuel de l'Éducation, l'identité est une «*structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe*» (Legendre, 2005, p.750). Signifiant ce dans quoi nous nous reconnaissons et dans quoi les autres nous reconnaissent, l'identité est liée à des signes à travers lesquels elle se manifeste et s'affiche (Akoun et Ansart, 1999, p. 264). L'identité s'enracine dans des croyances individuelles et relativement conscientes à propos de ce que nous sommes et voulons (inspiré de Clayton et Opotow, 2003, p. 5). Elle est l'affirmation à la fois d'une similarité entre les membres du même groupe et d'une différence avec ceux qui n'appartiennent pas à ce groupe (Akoun et Ansart, 1999, p. 264).

Soulignons que si l'identité (notamment à travers sa composante culturelle) et la culture ont partie liée, elles ne sauraient être confondues. En effet, si la culture est en grande partie sous-tendue par des processus inconscients pour les personnes, l'identité «*renvoie à une norme d'appartenance nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques*» (Cuche, 2004, p. 82).

Nous ne déploierons pas tous les courants de pensée qui se sont intéressés au concept d'identité, nous nous contenterons de dire que, dans un sens psychanalytique, l'identité est formée par séparation. Ainsi l'enfant construit le sens de ce qu'il est, en se distinguant de ce qu'il n'est pas (Segal, 1973, cité par Clayton et Opotow, 2003, p. 5). Par ailleurs, l'identité

est également un produit de l'évaluation par la société, l'individu édifiant sa perception de lui-même en se basant sur l'information reçue d'autrui à son propos (Mead, 1934, cité dans Clayton et Opotow, 2003, p. 5). Même des traits aussi immuables que le genre et l'ethnicité peuvent être sujets à des variations culturelles et contextuelles (Nagel, 1996, p. 20-21, p. 30). En effet, le socio-psychologue George Herbert Mead[32] (cité dans Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983), a souligné le fait que l'humain appartient à un monde social, où le développement d'un sens du soi est ancré dans l'acceptation et l'assimilation d'un ensemble collectivement partagé de croyances, de règles et de valeurs. Ainsi, le psychanalyste Erik Erikson[33], pour qui l'identité constitue une synthèse des différentes identifications réalisées dans l'enfance (aux parents mais aussi aux rôles sociaux qu'ils transmettent), a fait ressortir le rôle important de l'environnement social dans l'élaboration de l'identité individuelle (cité dans Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983). Nous verrons plus tard que la partie sociale n'est pas la seule composante de l'environnement à jouer un rôle dans le développement de l'identité. De même, pour le sociologue Bourdieu (1980), la société joue également un rôle important dans l'organisation et le développement identitaires : l'identité correspond à la définition sociale d'une réalité individuelle, personnelle dans le cas des individus, impersonnelle dans le cas des entités collectives (Bourdieu, 1980).

L'identité peut être individuelle ou collective. L'identité personnelle fait référence à des configurations uniques d'éléments d'histoires de vie permettant de différencier le soi de l'autre (Cuba et Hummon, 1993). D'après le philosophe Appiah, l'identité collective correspond à la «*dimension collective de nos identités individuelles*» (2005, traduction libre, p. 21). Ainsi, nous appartenons tous à des collectivités. Nos identités collectives sont subséquemment le produit de nos histoires et de nos expériences de vie au sein de ces collectivités (Appiah, 2005, p. 21).

---

[32] La notion d'identité, notamment sociale, est enracinée intellectuellement et historiquement dans deux courants de pensée, l'interactionnisme symbolique et la psychanalyse culturelle. George Herbert Mead est l'un des pères de l'interactionnisme symbolique, courant de pensée sur l'identité d'origine philosophique et psychologique (Tamisier, 1999, p. 444).

[33] Erik Erikson, auteur d'une théorie sur le développement psychosocial, appartient au courant de la psychanalyse culturelle, courant sur l'identité d'origine psychanalytique (Tamisier, 1999, p. 444).

Dès 1939, le psychiatre, psychanalyste et anthropologue Abraham Kardiner, appartenant au courant de la psychanalyse culturelle, avait proposé le concept de personnalité de base, correspondant à l'ensemble des traits de personnalité typiques d'un groupe et produit de l'intériorisation dans l'enfance des normes et des valeurs du groupe d'appartenance dans la société (cité dans Tamisier, 1999, p. 444). Ce concept de personnalité de base est clairement apparenté à la notion d'identité collective.

Certains auteurs distinguent l'identité du groupe de l'identité collective. L'identité de groupe répond à la question «qui suis-je?» en référence à l'appartenance à un groupe ou une organisation. Cette identité du groupe est ancrée dans un consensus entre les membres de ce groupe, généralement attribué et pas nécessairement partagé par tous, à propos de certains problèmes, préoccupations et actions (Samuelson, Peterson et Putnam, 2003, p. 275). Les membres du groupe assument que les autres participants partagent cette perception commune de leur identité (Samuelson, Peterson et Putnam, 2003, p. 276).

L'identité individuelle est complexe, stratifiée et fluctuante, puisqu'elle est négociée à travers des appartenances à des collectivités, des interactions et des conflits (inspiré de Tamisier, 1999, p. 444 ; Carbaugh, 1996, p. 7 ; Clayton et Opotow, 2003, p. 5). Les identités collectives, dimensions collectives des identités individuelles, sont également complexes et fluctuantes. Pour ce qui est de l'identité de groupe, elle est également changeante puisqu'elle repose sur un consensus transitionnel et instable (Samuelson, Peterson et Putnam, 2003, p. 277).

Il nous semble important d'explorer - brièvement, par souci de limiter l'ampleur de ce cadre théorique - les liens entre l'identité et l'altérité dans cette recherche qui se préoccupe de l'apprentissage du vivre-ensemble. L'identité et l'altérité forment ensemble un couple de forces qui joue un rôle important dans la construction du rapport au monde : la sphère du rapport à l'environnement est connectée à la sphère du rapport aux autres humains et à la sphère du rapport à soi-même (Sauvé, 2007a).

Dotsè Yigbé (1997, traduit et cité par Oloukponna-Yinnon (2005) définit l'altérité de la manière suivante :

> *La notion d'altérité sert à différencier le moi de l'autre, à séparer ce qui nous est familier de ce qui nous est étranger, à souligner la non-appartenance de l'autre à notre propre groupe. Cette séparation peut nous conduire à consolider ou à redéfinir notre propre identité.*

Le «soi» ne se conçoit pas sans autrui. L'identité et l'altérité se définissent l'une l'autre (Oloukponna-Yinnon, 2005). «*Toute relation implique une dualité de termes saisis comme tels dans l'unité qui les rapporte l'un à l'autre*» (Labarrière, 1983, p. 125). En outre, une identité vécue de manière harmonieuse requiert des relations globalement positives avec autrui. De la même manière, la clarification, l'affirmation et la reconnaissance de l'identité est nécessaire à une altérité saine (Sauvé, 2007a).

Le courant de pensée du postcolonialisme, qui s'intéresse à l'analyse des cultures et des littératures des pays anciennement colonisés, donne une grande importance au concept d'altérité, visant la valorisation des «différences positives» entre les cultures (Oloukponna-Yinnon, 2005). Ici, l'identité et l'altérité ne sont pas perçues en termes d'opposition, mais de complémentarité. Selon Labarrière (1983, p. 127), «*la liberté tient donc dans le mouvement grâce auquel l'altérité de la différence en vient à être vécue comme altérité de relation*».

L'altérité fait souvent référence à l'autre humain, mais elle pourrait aussi évoquer l'autre qui n'est pas humain, c'est-à-dire les autres formes de vie. L'interrelation entre l'identité et l'altérité nous semble essentielle dans la création d'un dialogue au sein des personnes ou des communautés autour de l'environnement et dans la construction d'une dynamique de paix positive.

L'interrelation entre l'identité et l'altérité peut être appréhendée à travers le rapport entre désir de différenciation et désir d'association : ces deux désirs sont des notions élaborées par l'auteure écoféministe Chaia Heller (2003). Le désir de différenciation comporte deux dimensions, d'abord la connaissance de soi-même et ensuite la connaissance du monde

(Heller, 2003, p. 141). La première dimension est caractérisée par un désir de distinguer et d'affirmer sa propre identité au sein de la communauté ou de la société, par rapport aux identités des autres (*ibid.)* La deuxième dimension est marquée par un désir de connaître et d'explorer le monde et de découvrir les significations de ce dernier grâce à une action créative, intellectuelle ou artistique (*ibid.*). En outre, le désir de différenciation fait référence à un processus de «*reconnaissance mutuelle*» (Benjamin, citée dans Heller, 2003, p. 143), «*par lequel deux mois achevés se reconnaissent l'un l'autre comme à la fois dépendants et interdépendants*», qui mène à «*l'unité dans la diversité*» (Heller, 2003, p. 143). Par conséquent, il s'agit d'un désir de différenciation dans l'asssociation, qui permet de développer et d'affirmer les identités individuelles, tout en reconnaissant l'importance et la signification des rapports avec autrui (*ibid.*).

Quant au désir d'association, il s'agit d'un désir d'association dans la différentiation, d'un désir de connaître les autres, de s'associer avec eux, d'être reconnu par eux comme membre d'une relation, d'une famille, d'une communauté ou d'une collectivité (Heller, 2003, p. 139-140). C'est un «*désir de faire partie d'une communauté plus grande que soi, d'être un élément d'une identité plus vaste*» (*ibid.*, p. 140). C'est aussi un désir de sollicitude et de générosité réciproques. Nécessaire non seulement à la vie collective mais aussi à l'action socio-écologique et au projet révolutionnaire, le désir d'association incite les personnes à tisser des liens caractérisés par des degrés divers d'interdépendance et de mutualité, et à construire des communautés et des cultures (Heller, 2003, p. 139-140). Il les mène à coopérer pour mettre en place des projets significatifs et collectifs en vue de transformer les réalités et d'améliorer le milieu de vie.

Les désirs de différenciation et d'association se combinent et se complètent, permettant aux personnes d'alterner entre l'autonomie et la communauté, entre les plans individuels et collectifs (inspiré de Heller, 2003, p. 143). Ensemble, ces deux désirs aident les personnes à trouver un équilibre entre l'affirmation de leurs propres identités et l'inclusion de ces dernières dans une identité plus vaste, dans des communautés et dans la société. Dans cette perspective, il nous est possible d'être reliés aux autres, tout en étant distincts d'eux et tout en reconnaissant nos différences (*ibid.*, p. 83). Les désirs de différenciation et d'association

permettent un aller-retour permanent entre l'identité et l'altérité, essentiel à l'apprentissage du vivre-ensemble et à la construction d'une dynamique de paix.

Dans ce chapitre, nous explorons plusieurs regards sur l'identité particulièrement pertinents pour cette recherche :

- Identité sociale (entre autres, Cuche, 2004, p. 83; Appiah, 2005, p. 65 ; Sen, 2006, p. 4-5) ;
- Identité culturelle (entre autres, Cuche, 2004, p. 82-94) ;
- Identité plurielle (notamment, Sen, 2006) ;
- Identité et diversité culturelle dans le contexte de la mondialisation (entre autres, Sen, 2006, p. 152 ; Appiah, 2006a, p. 105) ;
- Identité écologique ou environnementale (entre autres, Thomashow, 1995 ; Clayton et Opotow, 2003, p. 9) ;
- Identité politique et citoyenneté écologique (Thomashow, 1995) ;
- Identité politique en lien avec l'identité écologique (entre autres, Light, 2000) ;
- Identité de lieu (entre autres, Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983 ; Cuba et Hummon, 1993) ;
- Les concepts associés à l'identité de lieu : par exemple, l'aliénation à l'égard des lieux (Relph, 1976, p. 143), le sens du lieu (Hay, 1988) et l'attachement au lieu (Altman et Low, 1992).

Ces dimensions identitaires spécifiques sont très utiles au regard de notre objet de recherche. D'autres regards sur l'identité sont également intéressants, mais nous ne les avons pas intégrés, par souci de limiter l'ampleur du cadre théorique et de la recherche doctorale.

2.6.1 L'identité sociale et l'identité culturelle

Nous allons présenter dans cette section l'identité sociale et l'identité culturelle, une composante de la première déterminée par la conception de la culture, selon qu'elle soit objectiviste ou subjectiviste.

L'identité sociale «*se caractérise par l'ensemble de [des] appartenances [de l'individu] dans le système social : appartenance à une classe sexuelle, d'âge, classe sociale, nation, etc.*» (Cuche, 2004, p. 82). Nous n'approfondirons pas l'identité sociale dans cette recherche mais nous contenterons de présenter quelques éléments de caractérisation relatifs à ce concept.

Le concept d'identité sociale, à savoir l'utilisation du terme «identité» pour faire référence à des caractéristiques telles que la nationalité, l'ethnicité, le genre, la religion ou la sexualité, est apparu de prime abord dans le champ de la psychologie sociale dans les années 1950, sous l'influence du psychanalyste Erik Erikson et du sociologue Alvin Gouldner (Appiah, 2005, p. 65). Cet usage du terme identité reflète l'idée selon laquelle l'identité de la personne – dans le sens de qui elle est réellement – est profondément sous-tendue par des traits sociaux (Appiah, 2005, p. 65). Ainsi, l'identité de la personne est «*liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluatrice qui en résulte*», selon le Dictionnaire actuel de l'Éducation (Legendre, 2005, p. 750). À travers l'identité, les personnes peuvent se situer dans le système social et être elles-mêmes situées socialement (Cuche, 2004, p. 83).

Ainsi, l'appartenance à des groupes sociaux joue un rôle important dans le développement de l'identité. Nous façonnons et nous évaluons nos existences et notre agir selon les labels qui nous sont attribués à travers notre appartenance à des collectivités selon le philosophe Appiah (2005, p. 65-66). En effet, l'application de labels (par exemple, catholiques, musulmans, homosexuels, étudiants, etc.) à des personnes entraîne des effets psychologiques et sociaux sur ces dernières, influençant notamment la manière qu'elles ont de concevoir leur identité et leur agir. Ces labels façonnent le processus d'identification, à travers lequel les personnes

définissent leur existence, construisent leur identité et prennent leurs décisions, en référence à des labels et des identités disponibles (*ibid.*).

L'identité sociale concerne également les groupes. Les identités collectives sont fondamentalement sociales, puisque, d'une part, elles impliquent autrui, et que, d'autre part, elles font référence à des conceptions socialement transmises à l'égard des conduites qui sont jugées appropriées pour une personne d'une identité donnée (Appiah, 2005, p. 21). Cette identité sociale collective permet aux communautés de se repérer dans le système social et d'être repérées. Elle est «*à fois inclusion et exclusion ; elle identifie le groupe (sont membres du groupe ceux qui sont identiques sous un certain rapport) et le distingue des autres groupes (dont les membres sont différents des premiers sous ce même rapport*» (Cuche, 2004, p. 83).

Quant à l'identité culturelle, il s'agit d'une composante de l'identité sociale, étroitement reliée à la conception de la culture (Cuche, 2004, p. 83-84). Adhérant à une diversité de théories de l'identité culturelle ayant en commun une conception objectiviste, les auteurs qui conçoivent la culture comme un attribut statique et hérité ont une représentation quasi génétique de l'identité culturelle : ils la perçoivent comme une essence immanente, innée et invariable, faisant référence à la communauté originelle d'appartenance des personnes et les définissant une fois pour toutes, sans que ces dernières aient le choix. L'identité des individus est alors définie selon plusieurs critères dits «objectifs» : l'origine (généalogie, nationalité, ethnicité), la langue parlée, la culture, la religion, la psychologie collective («personnalité de base»), le territoire habité ou le lien à un territoire, etc.

Les auteurs possédant une conception subjectiviste de l'identité, pour leur part, considèrent que l'identité n'est pas attribuée une fois pour toutes et ne correspond pas à un donné hérité et figé. Pour eux, le phénomène identitaire ne renvoie pas nécessairement et exclusivement à la communauté originelle d'appartenance ; il fait uniquement référence aux représentations des personnes à l'égard de leurs appartenances et identifications. L'identité est alors une construction sociale et symbolique. Dans une telle perspective, les personnes participent à leur construction identitaire.

Bien que l'identité ne soit pas un donné et qu'elle constitue une représentation, *«la construction identitaire n'est pas une illusion car elle est dotée d'une efficacité sociale, elle produit des effets sociaux réels»* (Cuche, 2004, p. 85). Cette construction se fait dans des cadres sociaux qui façonnent les représentations et les choix en matière d'actions et de projets des personnes (Cuche, 2004, p. 85 ; Appiah, 2005, p. 65-66).

Pour Simon (1999, p. 86), l'identité est toujours un compromis. Il s'agit d'une négociation entre une «auto-identité» définie par nous-mêmes et une «exo-identité» définie par les autres (Simon, 1999, p. 86). Selon Barth (1969, citée dans Cuche, 2004, p. 85), l'identification est constamment édifiée à travers les interactions sociales. Le phénomène identitaire n'existe jamais en soi, mais *«toujours dans un rapport à l'autre»* (Cuche, 2004, p. 85). L'identification est étroitement liée à la différentiation, dans un rapport dialectique. L'apport de Barth est essentiel pour la conception d'une identité, non pas prédéterminée par l'appartenance à une communauté, mais construite par les personnes selon leur situation sociale et au sein des rapports humains, dans le cadre d'une négociation entre l'auto-identité et l'exo-identité.

En outre, la réflexion de Barth (1969, citée dans Cuche, 2004, p. 95) permet de distinguer l'identité et la culture, qui sont souvent confondues alors qu'elles constituent deux concepts dissociables. L'identité culturelle d'une personne fait généralement référence à certains éléments d'une culture, mais pas à tous les aspects de cette dernière. De plus, les phénomènes d'identification peuvent modifier considérablement une culture. Par ailleurs, la caractérisation par une culture particulière n'est pas forcément corrélée avec une identité spécifique. Une culture donnée peut même ne pas être associée à une conscience identitaire (Cuche, 2004, p. 82 et p. 95).

Selon Bourdieu (1980), seules les communautés et les personnes possédant l'autorité conférée par le pouvoir peuvent imposer leurs représentations d'eux-mêmes et des autres. Le pouvoir en matière d'identification des communautés, soit le pouvoir symbolique de se définir, est variable, puisqu'il dépend de la position occupée dans la hiérarchie des groupes sociaux.

Le phénomène identitaire constitue donc «*l'enjeu de luttes sociales*» (Cuche, 2004, p. 87). En effet, l'ensemble des représentations identitaires opère tel un système de classement qui fixe les positions relatives des communautés dans une société (Bourdieu, 1980 ; Cuche, 2004, p. 87). Les individus et les communautés «*investissent dans les luttes de classement tout leur être social, tout ce qui définit l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes, tout l'impensé par lequel ils se constituent comme «nous» par opposition à «eux», aux «autres»* » (Bourdieu, 1980, p. 69). Par conséquent, les questions identitaires suscitent de fortes émotions (Clayton et Opotow, 2003, p. 1) ainsi qu'une grande force mobilisatrice (Bourdieu, 1980).

De plus en plus d'États enregistrent minutieusement l'identité de leurs ressortissants. Quelques États multiconfessionnels ou multiethniques vont jusqu'à indiquer la mention de l'identité confessionnelle ou ethnique sur les cartes d'identités de leurs citoyens, entraînant des conséquences dramatiques en cas de conflits internes, comme dans le cas du Liban (Cuche, 2004, p. 89). En raison de cet étiquetage et de ce classement non plus implicite mais désormais explicite, les personnes disposent de moins en moins de marges de manœuvre pour se définir et se nommer.

Résultant notamment de la centralisation et de la bureaucratisation du pouvoir dans les États, le processus actuel d'identification exclusive, va en s'intensifiant. Cela entraîne une croissance des replis et revendications identitaires et une montée des nationalismes, phénomènes accentués par la mondialisation (Giappési, 2009). Or, l'enfermement dans une seule composante identitaire telle que la nationalité ou la religion peut effacer les autres appartenances de la personne (Devereux, 1972, p. 163).

2.6.2 L'identité singulière ou plurielle?

De nombreux conflits contemporains sont caractérisés par des dimensions identitaires et sont liés à la présomption d'identités singulières et exclusives, souvent basées sur la religion, la confession ou encore l'ethnicité (Sen, 2006, p. xv). Pour éclairer l'objet de cette recherche, à savoir la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une

dynamique de paix, il convient donc d'explorer les concepts d'identité singulière et d'identité plurielle.

Nous nous identifions à nos appartenances sociales dans notre rapport au monde et aux autres. Tel que signalé précédemment, nos décisions et nos actions sont façonnées par nos identités et contribuent en retour à construire ces dernières, le tout formant une boucle de rétroaction. Cependant, les appartenances des personnes sont-elles singulières ? Une personne appartient-elle à un seul groupe au sein de la société ?

L'économiste Amartya Sen (2006) répond par la négative. En effet, toute personne appartient simultanément à des groupes sociaux distincts et se perçoit, sauf exception, comme un membre de tous ces groupes. Ainsi, la citoyenneté d'une personne, son lieu de résidence, son origine géographique, son genre, sa classe sociale, ses opinions politiques, sa profession, sa vocation, ses habitudes alimentaires, ses goûts, ses intérêts, ses engagements sociaux en font un membre d'une diversité de collectivités. Et chacune de ces collectivités contribue à l'identité particulière de cette personne (Sen, 2006, p. 4 et 5). Cette identité correspond à une synthèse originale et idiosyncrasique, élaborée à partir des différentes appartenances de la personne (Cuche, 2004, p. 91).

Aucune affiliation ne permet de caractériser, à elle seule, l'identité d'un individu. Ainsi, les identités singulières n'existent pas (Sen, 2006, p. xiii). «*Nous sommes diversement différents*» (Sen, 2006, traduction libre, p. xiv) et caractérisés non seulement par une «*humanité partagée*» (Sen, 2006, traduction libre, p. xiv), mais aussi par des affiliations plurielles et diversifiées, parfois contrastées. Nul être humain ne peut être membre d'une seule collectivité, quelles que soient sa perception et celle d'autrui[34].

[34] Par exemple, une même personne peut être à la fois une citoyenne canadienne, une québécoise, une femme, une végétarienne, une éducatrice, une journaliste, une féministe, une activiste environnementaliste, une activiste dans la lutte contre la guerre en Irak, un militante pour un parti politique, une personne mélomane, une grande lectrice, une mère, une sœur, l'enfant de quelqu'un, une amatrice de grand air, une amoureuse du cinéma coréen, une bouddhiste pratiquante, une personne engagée contre un projet d'autoroute dans sa ville, un membre d'un groupe d'achats et une participante à une cuisine collective.

Selon Sen (2006, p. 30), certains types d'appartenances identitaires sont perçus comme particulièrement importants dans le contexte contemporain, tels que la nationalité, le langage, le positionnement politique, la profession, la religion et la confession. En particulier, il existe actuellement une tendance prédominante à définir les personnes en fonction de leur religion ou de leur ethnicité (*ibid.*, p. xii). Une telle vision des personnes en tant que membres d'un seul groupe social, basée sur leur appartenance à une religion par exemple, en ignorant leurs autres affiliations, qu'elles soient économiques, sociales, politiques ou autres, revient à les mettre dans des cases (Sen, 2006, p. xvi) et à en faire des «*prisonniers rigidement incarcérés dans de petits conteneurs*» (traduction libre, *ibid.*, p. xvii).

Un fort sentiment d'appartenance exclusive à une seule collectivité est souvent accompagné de la perception d'une distance et d'une divergence à l'égard des autres collectivités. Ceci peut contribuer à la genèse de tensions entre communautés. Ainsi, de nombreux conflits à travers le monde sont fondés sur la présomption d'une identité des personnes unique et non choisie, généralement religieuse ou confessionnelle (Sen, 2006, p. xv). Pour Devereux (1972), «*lorsqu'une identité ethnique hyperinvestie oblitère toutes les autres identités de classe, elle [....] devient [...] une camisole de force*» (*ibid.*, p. 162). Les personnes ont alors tendance à nier leurs autres affiliations, dont l'ensemble constitue leur identité syncrétique personnelle (*ibid.*). En stimulant les personnes à percevoir une affiliation singulière et commune à un groupe d'individus, des instigateurs, par exemple des leaders militaires ou politiques, peuvent transformer cette affiliation en arme puissante permettant de brutaliser des personnes qui n'appartiennent pas à ce groupe (Sen, 2006, p. xv). Pour éviter cela, les personnes doivent prendre conscience de la pluralité de leurs affiliations et du fait qu'elles peuvent interagir de diverses manières, en dépit des dires de certains instigateurs (*ibid.*, p. xiv).

L'identité d'une personne est donc fondamentalement plurielle. Et ces «*diversités diverses*» (Sen, 2006, traduction libre, p. 13) contribuent à une vie abondante et significative. Nous appartenons tous à plusieurs groupes sociaux qui contribuent à la construction de nos identités. Mais certaines de nos affiliations - voire une seule – peuvent prendre le dessus sur d'autres (Sen, 2006, p. 19).

À titre d'exemple, certaines personnes se définissent principalement en se basant sur leur rapport à la nature (Clayton et Opotow, 2003, p. 9). Ces personnes possèdent des appartenances diverses et l'une d'entre elles est liée à leur identification en tant qu'activistes environnementaux, fermiers, pêcheurs, chasseurs ou randonneurs. Ces personnes ont réalisé un choix, leur permettant de décider de l'importance primordiale de ce volet identitaire par rapport aux autres (inspiré de Sen, 2006, p. 24).

Selon Sen (2006, p. 24), cet exercice de choix requiert un raisonnement et un examen minutieux de la part des personnes. Il consiste en deux étapes qui sont étroitement liées : déterminer ses appartenances identitaires pertinentes et peser l'importance de ses dernières et ce, en fonction du contexte. En effet, d'une part, certaines affiliations sont très éphémères et d'autre part, toutes les appartenances ne fournissent pas une base plausible pour une identité significative. En outre, les associations identitaires peuvent être contrastées (*ibid.*, p. 28). Dans le cas d'un conflit entre elles, la personne doit décider de l'importance relative des diverses affiliations. À titre d'exemple, Eugenio Corloni, philosophe italien, académicien, démocrate et socialiste dans l'Italie fasciste de Mussolini, dut faire un choix entre ses diverses affiliations, et décida d'abandonner la pratique académique de la philosophie pour rejoindre la résistance italienne (Sen, 2006, p. 29- 30).

Selon Sen (2006, p. 5), nous choisissons l'importance relative que nous attribuons à nos diverses appartenances, notamment lorsqu'elles rivalisent les unes avec les autres. Nous faisons des choix constamment, implicitement ou explicitement, afin d'établir les priorités données à nos différentes affiliations et loyautés. Cependant, comme tous les choix, ces choix identitaires sont limités par les options jugées envisageables en fonction de nos caractéristiques individuelles et du contexte. La liberté en matière de choix identitaire peut être très limitée. Il est très difficile parfois de convaincre autrui de nous considérer autrement qu'ils nous perçoivent, comme le rappelle Sen (2006, p. 6). Cependant, même lorsqu'une personne est inéluctablement vue par autrui, par exemple, en tant que française ou québécoise ou libanaise ou chrétienne ou juive ou musulmane, elle doit quand même décider de l'importance exacte qu'elle donne à cette identité particulière au regard de la pertinence de ses autres appartenances.

Pour rappel, l'étude de cas réalisée dans le cadre de cette recherche se situe au Liban, un pays caractérisé par la coexistence de 19 communautés confessionnelles. Dans cette société, l'identité des personnes tend à être marquée par l'appartenance à une communauté confessionnelle. Nous considérons dans cette recherche que l'affiliation confessionnelle constitue un élément constitutif de l'identité des Libanais, mais que ces derniers ont également la possibilité de prendre en compte leurs autres appartenances. Cette possibilité est variable selon le contexte et en fonction d'une diversité de paramètres (situation politique, niveau socioéconomique, éducation, engagement socio-écologique, etc.).

À la fois multidimensionnelle et unique, l'identité est caractérisée par une géométrie variable et rappelle le modèle des poupées gigognes, emboitées les unes dans les autres (Cuche, 2004, p. 92). Pour Glissant (1999), l'identité n'est pas «*une racine unique*», mais consiste en une «*racine rhizome*» (*ibid.*, p. 53). Soulignons que l'appréhension de ce caractère pluriel et ramifié du phénomène identitaire nécessite «*un changement de l'imaginaire*» (Glissant, 1999, p. 53).

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux approches singulière et plurielle de l'identité (Sen, 2006) notamment pour la raison suivante : il existe actuellement une tendance à définir autrui et à se définir en fonction de sa religion ou de son ethnicité. Or, un fort sentiment d'appartenance exclusive à une seule communauté est souvent accompagné de la perception d'une distance et d'une divergence à l'égard des autres collectivités. En stimulant les personnes à percevoir une affiliation singulière et commune à un groupe d'individus, des instigateurs militaires ou politiques peuvent transformer cette affiliation en arme puissante permettant de brutaliser des personnes faisant partie d'autres communautés. De nombreux conflits à travers le monde sont ainsi fondés sur la présomption d'une identité des personnes unidimensionnelle, souvent religieuse. Par ailleurs, peut-on parler d'identités au pluriel chez une même personne, ou de différentes dimensions d'une même identité? Certains auteurs parlent de plusieurs identités, d'autres évoquent plusieurs composantes identitaires. Il nous semble que ces deux perspectives peuvent être reliées à la même idée : l'identité est multidimensionnelle. Dans cette recherche, nous considérons que l'identité de chaque personne est une synthèse originale, élaborée à partir des différentes

appartenances de la personne. Parmi celles-ci, on retrouve l'identité sociale, l'identité culturelle, l'identité écologique, l'identité de lieu, l'identité politique, etc. Soulignons que lorsque nous faisons référence à, par exemple, l'identité biorégionale d'une personne, il s'agit de la composante biorégionale de l'identité globale de celle-ci.

2.6.3 L'identité écologique ou environnementale

Dans cette section, nous nous penchons sur les concepts d'identité écologique et d'identité environnementale.

Notre rapport à l'environnement comprend et détermine à la fois notre manière d'agir, individuelle et collective, à l'égard du milieu de vie. Et cet agir, lorsqu'il est harmonieux, favorise souvent, à son tour, la construction d'une relation privilégiée avec l'environnement (Pruneau et Chouinard, 1997). Or, le rapport à l'environnement se situe essentiellement dans un creuset identitaire (Clayton et Opotow, 2003, p. 2). Suscitant généralement un attachement chez les personnes, le milieu de vie joue un rôle fondamental dans la construction des identités (Clayton et Opotow, 2003, p. 9). De plus, une relation riche et significative avec l'environnement permet de réorienter significativement l'identité humaine (Thomashow, 1995, p. 4). Par conséquent, il est indispensable d'analyser les liens entre l'identité et le rapport à l'environnement, en vue de mieux comprendre les aspects qui sous-tendent une relation positive au monde. Nous explorons donc ici les concepts d'identité écologique et d'identité environnementale.

Les concepts d'identité écologique et d'identité environnementale sont apparus récemment dans la littérature. En effet, les analyses de l'identité ignoraient jusque-là la nature et l'environnement, qui sont plus vastes que la sphère humaine et dans lequels sont situées toutes les interactions humaines (Clayton et Opotow, 2003, p. 5).

Chez Mitchell Thomashow (1991, 1995), l'identité est envisagée sous deux angles : environnemental et écologique. En 1991, dans un article intitulé *Towards mindful*

environmental practice, paru dans le Journal of Ecosophy, Thomashow associe le concept d'identité environnementale à des valeurs fondamentales à l'égard de la nature.

Pour Thomashow (1991), les acteurs en matière d'environnement doivent clarifier et exprimer leur identité environnementale, grâce une «*perspective introspective, dynamique et visionnaire*» (traduction libre, *ibid.*), en vue de comprendre les raisons de leur engagement. Ces acteurs optent pour davantage qu'une profession : ils choisissent un «*mode de vie environnemental*» (*ibid.*). Idiosyncrasique et complexe, l'identité environnementale est ici envisagée dans le cas spécifique des acteurs professionnels dans le domaine de l'environnement et conçue comme la base d'une implication à l'égard du milieu de vie. Elle est définie par le rapport des personnes à l'environnement dans une perspective de développement, ce rapport évoluant tout au long des phases de l'existence humaine.

Selon Thomashow (1991), la construction de l'identité environnementale peut devenir un processus conscient, la base d'un apprentissage permanent, ainsi qu'une «*voix intérieure et un guide permettant d'équilibrer valeurs, carrière et conscience*» (traduction libre, *ibid.*). La construction de cette identité fait appel à une discussion collective permanente, qui est de nature à intégrer théorie et pratique en vue de catalyser et de maintenir un engagement à l'égard de l'environnement. La recherche d'une identité environnementale constitue un processus qui dure toute la vie. Elle ne se limite pas à la salle de classe et n'est pas une pratique académique abstraite.

En 1995, Thomashow a publié l'ouvrage *Ecological identity : Becoming a reflective environnementalist*. Comme le titre l'indique, cet ouvrage est ancré dans le concept d'identité écologique, selon lequel les expériences individuelles peuvent être interprétées à travers le prisme d'une «*vision du monde écologique*» (traduction libre, Thomashow, 1995, p. 2). Cette vision du monde écologique fait référence à une compréhension de la nature à la fois cognitive et affective, faite de savoirs et d'expériences et impliquant des transformations personnelles (Thomashow, 1995, p. 5). Le processus d'interprétation des expériences de vie des personnes à travers une vision du monde écologique correspond au travail d'identité écologique et permettrait de réorienter l'identité des individus (*ibid.*, p. 2-4).

Selon le concept d'identité écologique proposé par Thomashow (1995, p. 3), la nature est un objet d'identification. Des personnes peuvent s'identifier à des éléments biophysiques de leur milieu de vie tels que la mer et la montagne, grâce à une grande connaissance expérientielle de la nature (Pruneau et Chouinard, 1995). Ici, l'identité semble s'agrandir jusqu'à englober le milieu de vie. Cependant, le degré d'identification et ses objets varient selon le contexte et la personne. Nous remarquons que le concept d'identité écologique concerne toutes les personnes et pas uniquement les acteurs professionnels dans le domaine de l'environnement, contrairement à la perspective de l'identité environnementale de Thomashow.

Les concepts d'identité écologique et d'identité environnementale chez Thomashow sont tous deux caractérisés par des dimensions à la fois cognitives et affectives et par un lien avec les différentes étapes du développement humain, plus accentué toutefois dans le cas de l'identité environnementale. De même, les deux perspectives soulignent le rôle des expériences personnelles au sein de la nature dans la construction de l'identité et de l'action socio-écologique. Le rapport à la nature modifie profondément l'identité personnelle selon les deux concepts : en liant l'identité environnementale à un «mode de vie environnemental» ; en réorientant l'identité écologique de manière significative (Thomashow, 1991 ; 1995, p. 4). Cette transformation semble évidemment plus prononcée dans le cas de l'identité environnementale, puisqu'elle concerne des personnes qui ont fait de leurs préoccupations pour l'environnement un métier. Aussi, les deux concepts attribuent, implicitement ou explicitement, un rôle crucial aux rencontres, aux incidents critiques[35] (selon l'expression de Sauvé, 2007b, p. 335) et à l'agir dans la construction de l'identité écologique ou environnementale.

Enfin, Thomashow (1991, 1995) aborde les potentialités éducatives propres aux deux concepts. Selon la première perspective, l'exploration des identités environnementales permet d'améliorer l'agir à l'égard de l'environnement. D'après la deuxième perspective, les savoirs et les expériences qui composent une «vision du monde écologique» peuvent être analysés

[35] Les incidents critiques (qui surprennent, déstabilisent ou dérangent les protagonistes) favorisent les discussions et les débats, fournissant des opportunités propices aux apprentissages (Sauvé, 2007b, p. 335).

(Thomashow, 1995, p. 3). Thomashow évoque également l'apport des communautés d'apprentissage (Orellana, 2002), en tant que forum où les personnes peuvent discuter des sentiments conflictuels qu'éveille en eux la nature, comme l'amour, la tristesse et la perte, et échanger à propos de leur choix d'action écologique (*ibid.* p. 13).

Selon Clayton et Opotow (2003, p. 7), les analyses traditionnelles de l'identité ont ignoré la dimension environnementale de ce monde où nous vivons. Pour ces auteures (*ibid.*, p. 2), l'identité environnementale correspond au rapport des personnes à l'environnement, qui détermine une ligne de conduite. Elle a trait également à la manière par laquelle les problématiques environnementales globales, comme les changements climatiques, se transforment ou non en questions immédiates et personnelles pour une personne.

Clayton et Opotow (2003, p. 8) soulignent qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature en matière d'identité environnementale. L'identité et l'environnement étant tous deux des concepts très difficiles à cerner, l'élaboration d'une définition rigide de l'identité environnementale constitue une tâche ardue, qui n'est pas nécessairement pertinente (*ibid.*, p. 12-13). Il ressort du dialogue de Clayton et Opotow avec d'autres auteurs que certains chercheurs préfèrent le terme d'identité écologique, alors que d'autres optent pour celui d'identité environnementale. Les auteurs qui ont choisi le concept d'identité écologique justifient ce choix par leur souci d'éviter la confusion entre environnement naturel et environnement modifié par les humains. Pour eux, l'identité écologique touche surtout au rapport avec la nature. Quant aux auteurs qui préfèrent le concept d'identité environnementale, ils considèrent que celui-ci illustre plus clairement la notion de relation avec l'environnement (Clayton et Opotow, 2003, p. 12-13).

Selon Clayton (2003, p. 45- 46), l'identité environnementale est collective et détermine le rapport au monde. Elle correspond à l'un des processus d'identification des personnes, réalisé à travers la relation avec l'environnement. Construite à travers les expériences de vie, l'identité environnementale est basée sur les éléments suivants : un sentiment de connexion avec au moins une partie de l'environnement naturel ; la perception d'une similarité aux

composantes des écosystèmes ; la croyance que l'environnement est important et constitue une partie importante de l'être (*ibid.*)

Selon Clayton (2003, p. 46), l'identité environnementale est similaire à d'autres identités collectives (par exemple, nationale ou ethnique) dans le sens qu'elle fait référence à un sentiment d'appartenance à un tout et à une identification aux autres personnes partageant cette identité.

La littérature comporte d'autres visions de l'identité écologique ainsi que des concepts apparentés à cette dernière : le soi écologique (Macy, 1991, citée dans Thomashow, 1995, p. 21) ; l'identité terrienne (Morin et Kern, 1993, p. 62) ; la conscience écologique (Leff, 1978, p. 13 ; Sauvé, 1997a, p. 59) ; l'écosophie (Naess, 1989), etc.

Nous avons brièvement abordé le concept de conscience écologique lorsque nous avons clarifié la notion d'écologie à la section 2.5.1. En ce qui concerne les autres concepts apparentés à l'identité écologique, nous n'avons pas la possibilité de tous les présenter dans cette recherche. Nous nous contenterons de signaler qu'ils ont en commun une vision de la révision de l'identité en tant que partie intégrante de l'environnement ou de l'expansion de l'identité jusqu'à ce qu'elle englobe l'environnement. Cependant, cette modification n'est généralement pas accompagnée d'une perte de l'individualité des personnes (Thomashow, 1995, p. 21). Dans cette perspective, l'identification et la différentiation sont inextricablement interreliées, voire se confondent : à mesure que les humains se perçoivent dans des cercles d'identification plus vastes et plus inclusifs de l'environnement, ils prennent de plus en plus conscience de leurs différences avec les autres êtres vivants (Thomashow, 1995, p. 22). Cette dialectique entre identification et différenciation rappelle la dialectique évoquée précédemment entre l'identité et l'altérité, entre le désir de différenciation et le désir d'association identifiés par Heller (2003). Ici, l'altérité fait référence à l'environnement dans sa globalité : les autres humains et les autres qu'humains, à la fois biotiques et abiotiques. Enfin, selon les concepts apparentés à l'identité écologique, l'identité modifiée permet de catalyser l'action environnementale.

Par ailleurs, certains philosophes dans le domaine de l'environnement comme Evernden (1985, p. 43) mettent de l'avant une expansion de l'identité similaire à celle qui caractérise les concepts associés à l'identité écologique. Cependant, cette expansion ne se produit pas à travers une véritable identification à l'environnement, mais à travers le prisme d'une approche plus active et plus relationnelle : les personnes deviennent «*des champs de sollicitude*» (traduction libre, Evernden, 1985, p. 43), faisant référence à un ensemble d'émotions et d'actions reliées. Leur rapport à l'environnement est alors modifié en profondeur (Holmes, 2003, p. 33).

Selon Carius (2006), la coopération en matière d'environnement pourrait notamment mener à la construction d'une identité écologique ou environnementale. Cette composante identitaire est partagée par les personnes, communautés ou les populations qui collaborent pour résoudre des problèmes environnementaux. Carius la nomme «*identité régionale*» (traduction libre, *ibid.*, p. 12). Elle se substitue à une identité «*définie politiquement et mutuellement exclusive*» (*ibid.*), à savoir une identité nationale ou ethnique ou encore confessionnelle, qui ne prend pas en compte la mise en commun d'un territoire et d'un milieu de vie.

La définition que donne Carius (2006) de l'identité régionale nous apparaît fortement imprégnée de la philosophie biorégionale. En effet, l'ancrage identitaire dans le milieu de vie local semble relié à la biorégion, un concept essentiel dans la philosophie du biorégionalisme et dans le courant biorégionaliste en ERE (Sauvé, 2003).

La biorégion constitue un lieu géographique, «*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). Ce territoire correspond en général à un bassin hydrographique et est marqué par des traits biophysiques tels que le relief, l'altitude et la biodiversité locale, mais également par des caractéristiques humaines telles que l'histoire et la culture de ses habitants (Nozick, 1995, p. 99). Fondée sur une volonté de développement autonome des régions qui prend appui sur les ressources locales, naturelles et culturelles du milieu (Sauvé, 2003) et tenant compte des limites écologiques de ce dernier (Villemagne, 2005, p. 154), l'approche biorégionaliste vise à créer un sentiment de

connaissance, d'appartenance et de responsabilité à l'égard de la biorégion, menant à l'engagement envers cette dernière (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119).

L'identité régionale de Carius (2006) semble ancrée dans la biorégion et dans ses spécificités naturelles et culturelles. À partir des travaux de Carius, nous proposons donc la notion d'**«identité biorégionale»**[36], axée sur les frontières écologiques et non politiques du territoire. Quant aux caractéristiques culturelles de la biorégion, les communautés qui habitent un même environnement ne partagent pas nécessairement la même culture. Mais on peut retrouver certains éléments communs dans leurs cultures, notamment les éléments qui sont connectés à la nature locale. Un exemple correspond à certaines coutumes culinaires dans le cas des populations palestiniennes, israéliennes et jordaniennes, liées autre autres aux aliments de la région.

Pour Lucie Sauvé (2007a ; 2007d), l'éducation relative à l'environnement a notamment pour objectif de développer ou de renforcer l'identité environnementale :

> *L'éducation relative à l'environnement vise à construire une «identité» environnementale, un sens de l'être-au-monde, une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement est d'ordre fondamental : le rapport à l'environnement y devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir* (Sauvé, 2007d, p. 62).

[36] Les auteurs du courant de pensée biorégionaliste Berg et Dasmann (1991, p. 35-36) parlent également d'une identité biorégionale, que les personnes devraient développer afin de mettre en place un processus de ré-habitation (autrement dit, réapprendre à habiter dans des lieux dégradés par l'exploitation environnementale). Ce concept d'identité biorégionale peu développé par Berg et Dassmann comporte certains liens avec l'identité biorégionale que nous proposons, notamment en ce qui concerne les liens avec la philosophie biorégionale. Cependant, notre approche met l'accent sur le rôle de la coopération environnementale dans la formation d'une identité biorégionale ancrée dans l'environnement local et surtout partagée par les communautés, qui prend le dessus sur une identité axée principalement sur une appartenance politique, nationale, ethnique, religieuse ou confessionnelle...

En synthèse : Dans cette recherche, nous définissons l'identité écologique ou environnementale (les deux termes sont ici synonymes) comme la dimension de l'identité qui est façonnée par le rapport à l'environnement, tout en contribuant à déterminer ce dernier. Nous considérons dans cette thèse, comme plusieurs chercheurs, que l'identité environnementale n'est pas neutre et qu'elle fait référence à un rapport positif et significatif à l'environnement. Nous proposons également la notion d'identité biorégionale, à partir des écrits de Carius (2006). Cette composante identitaire est construite grâce aux démarches de coopération environnementale entre les communautés. Elle est basée sur l'engagement intercommunautaire à l'égard de la biorégion et prend le dessus sur les autres affiliations identitaires (nationales, ethniques, religieuses, etc.). L'action collective en matière d'environnement peut aider au développement de l'identité biorégionale (inspiré de Carius, 2006) et fait appel à une pédagogie de projet réunissant des personnes des diverses communautés. Une telle intervention éducative est de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix positive.

2.6.4 L'identité politique et la citoyenneté écologique

Dans cette section, nous nous intéressons aux concepts reliés d'identité politique et de citoyenneté écologique.

Les questions environnementales concernant souvent la collectivité, l'environnement fait fréquemment référence à des réalités politiques (d'après Clayton, 2003, p. 59), dont le propre est la controverse. En effet, «*la prévention et la résolution de problèmes environnementaux, de même que la gestion des ressources communes, font l'objet de controverses*» (Sauvé, 1997, p. 47) et de conflits de valeurs entre les différentes parties prenantes, dont les intérêts et le rapport au milieu de vie diffèrent. Une personne qui participe dans la prise de décision à l'égard du milieu de vie est appelée à rencontrer des visions du monde et des valeurs contrastées, parfois conflictuelles. Ainsi, le citoyen préoccupé des questions environnementales ne peut échapper aux controverses (Thomashow, 1995, p. 135). Cependant, grâce à la confrontation des diverses perspectives en jeu, les personnes réalisent

des apprentissages : la controverse peut impliquer un processus éducationnel qui permet aux personnes de trouver un terrain d'entente (*ibid.,* p. 119).

Pour Thomashow (1995, p. 105), la politique correspond au processus public à travers lequel les personnes construisent et résolvent leurs controverses et leurs conflits à l'égard d'intérêts communs. Dans cette perspective, la politique constitue un processus d'apprentissage et se retrouve à la base d'une transformation personnelle et politique (*ibid.*, p. 135). Son but est de «*découvrir ce que les personnes ont en commun ainsi que le terrain (littéralement) des affiliations ..... et des intérêts partagés*» (traduction libre, Thomashow, 1995, p. 134).

Politique signifie «*qui concerne les affaires publiques*» (Sauvé, 1997a, p. 107). Lié à l'organisation collective et aux rapports de pouvoir, le terme politique fait référence à deux champs de significations : une signification individuelle située sur une échelle locale et une signification plus vaste et collective. Chaque signification est caractérisée par un niveau d'engagement et de transformation des réalités (Sauvé, 2010-2011, p. 8).

Le rapport à l'environnement fait souvent appel au processus démocratique (Sauvé, 2007a). En effet, «*l'activité politique est ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionnent leur existence en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village*» (Heller, 2003, p. 216). Ceci fait de toute évidence référence à la deuxième signification élargie du terme politique, menant à un niveau d'engagement collectif.

Pour Naess (1989), «*toutes nos actions, et toutes nos pensées, même les plus privées, concernent la politique*» (traduction libre, *ibid.,* p. 213). À titre d'exemple, boire son thé avec du sucre implique une interaction avec les marchés du sucre, du thé et de l'eau, ainsi qu'avec les conditions de vie et d'emploi des travailleurs dans ce marché et l'existence des communautés vivant dans le milieu où ces produits se trouvent. Ce propos évoque le premier sens du terme politique, sous-tendant une responsabilité et un engagement individuels.

Thomashow définit l'identité politique d'une personne, en connexion avec l'identité environnementale, de la manière suivante :

> *Un processus d'introspection personnelle, un moyen de se découvrir soi-même grâce à l'identification avec un tout plus large, le domaine commun des significations humaines* [...], *une délibération morale qui guide l'action personnelle et collective* (traduction libre, Thomashow, 1995, p. 135).

Selon Thomashow (1995, p. 107), l'identité politique est composée de trois éléments : l'idéologie, le tempérament et l'action. Elle comprend notamment la perception par l'individu de son pouvoir par rapport à d'autres personnes, aux groupes et aux institutions, ainsi que le sens de la justice et de l'égalité (*ibid.*, p. 105). Sauvé (2010-2011) clarifie le concept d'identité politique de la manière suivante :

> [L'identité politique] *se construit dans la clarification de l'idée de pouvoir et de la vision de son propre pouvoir au regard des situations, des autres, des institutions. Quelle est ma sensibilité, quelle est ma posture face aux enjeux relatifs à l'autorité, aux conflits et aux controverses? Comment ma conception du pouvoir et mon attitude face à ces enjeux déterminent-elles mon insertion, ma participation au système social?* (Sauvé, 2010-2011, p. 12)

Pour Light (2000), l'identité politique est choisie par ses détenteurs, qui font le choix de transformer une caractéristique personnelle en position politique. L'auteur définit la «politique de l'identité» comme une politique liée à une association identitaire que les personnes utilisent pour construire leur conception de soi. À titre d'exemple, le féminisme, la lutte pour les droits des Afro-Américains et la lutte pour les droits des homosexuels sont des politiques d'identité. Les personnes engagées dans ces mouvements possèdent des identités politiques spécifiques. Une identité politique fait généralement référence à une communauté de personnes qui ont choisi cette identité.

Light (2000) propose deux regards sur l'identité politique, à savoir une identité politique attachée (*attached political identity*) et une identité politique détachée (*detached political identity*). L'identité politique attachée est caractérisée par un lien solide entre le trait identitaire politisé et l'objet de l'identité. Par exemple, une identité politique attachée correspond au féminisme pour une femme. Quant à l'identité politique détachée, elle n'est

pas nécessairement associée à un objet identitaire personnel ou matériel. Tel est le cas du féminisme masculin et de certaines formes d'engagement environnemental. Ici, le trait identitaire qui est politisé correspond respectivement à un sentiment d'empathie avec les femmes et l'environnement, comme le souligne Light (2000). Cette empathie se manifeste à travers une posture culturelle et politique, consistant à remettre en question et à dénoncer toutes les décisions indifférentes ou néfastes à l'égard des femmes ou de l'environnement, ainsi que les institutions et les processus à la base de ces décisions.

Pour Light (2000), l'articulation de l'engagement environnemental à travers l'association d'une identité écologique et d'une identité politique détachée est stratégiquement intéressante et confère à cet engagement une crédibilité et une légitimité politiques, tout en lui permettant de former des coalitions avec d'autres formes d'identités politiques progressives, attachées et détachées.

Selon Clayton (2003, p. 59), l'identité environnementale peut devenir une identité politique «*intégratrice*» qui permet d'établir des liens entre des personnes qui appartiennent à différents groupes sociaux. Nous aborderons dans la suite de cette recherche l'intérêt des identités centrées sur l'environnement partagé pour la construction d'une dynamique de paix.

Pour Thomashow (1995, p. 106), l'intégration de l'identité écologique et de l'identité politique permet la formation d'une citoyenneté écologique, qui correspond à «*une forme de rapport au monde axée sur le « vivre ici ensemble », qui implique la responsabilité collective à l'égard du vivant, des systèmes de vie, dont l'humain est partie intégrante*» (Sauvé, 2010-2011, p. 7). Les citoyens écologiquement conscients sont responsables à l'égard de leur milieu de vie et conscients des impacts locaux et globaux de leurs actions. Ils prennent des décisions collectives à l'égard de l'environnement. Ces citoyens s'identifient à des biorégions et à des écosystèmes, établissent des relations interpersonnelles respectueuses et mènent «*une vie dans la nature, en conjonction avec autrui, dans le respect de l'intérêt commun*» (traduction libre, *ibid.*). Soulignons que l'éducation relative à l'environnement favorise, entre autres, le développement de la citoyenneté écologique (Sauvé, 2010-2011).

En synthèse : Selon la perspective de Thomashow (1995), l'intégration des identités politique et écologique (ou environnementale) est de nature à construire une voix politique qui exprime les affiliations socio-écologiques de la personne. Cette intégration permet l'émergence d'une citoyenneté écologique, dont le développement est favorisé par l'éducation relative à l'environnement. Pour sa part, Light (2000) soutient que l'attribution d'une identité politique à l'engagement écologique permet de revendiquer une identité environnementale et de former des coalitions d'identités politiques diverses, toutes dénonciatrices de l'oppression par les êtres humains. Selon Clayton (2003, p. 59), l'identité environnementale peut devenir une identité politique qui rallie les personnes, les communautés et les populations autour de préoccupations écologiques partagées.

2.6.5 L'identité de lieu

Dans cette section, nous présentons le concept d'identité de lieu, une composante de l'identité globale d'une personne faisant référence au rapport géographique au monde.

Selon McCabe (1998), le processus permettant aux personnes de comprendre le monde qu'elles habitent est fondamentalement géographique. De plus, la formation des cultures implique de construire et de transformer des espaces, des paysages, des régions et des milieux de vie. L'existence quotidienne des personnes est située dans des lieux spécifiques, qui sont imprégnés, à leurs yeux, de sentiments, de souvenirs et de significations (Hay, 1988). Situé dans un creuset identitaire, le rapport humain à l'environnement est façonné localement et ancré dans des lieux (Light, 2005). «*Être humain, c'est vivre dans un monde empli de lieux significatifs, être humain, c'est avoir et connaître sa place*» (traduction libre, Relph, 1976, p. 1). Ainsi, les lieux constituent un aspect fondamental de l'existence humaine ainsi que des sources d'identité et de sécurité pour les personnes et les communautés (Relph, 1976, p. 6). Pour mieux comprendre la construction de l'identité des personnes et des communautés ainsi que la relation de ces dernières à l'environnement, il convient donc de se pencher sur les liens entre l'identité et le lieu.

De nombreux auteurs, appartenant notamment aux champs de la géographie humaine et de la psychologie environnementale, insistent sur le rôle des lieux dans la formation de l'identité humaine individuelle et collective et dans le développement psychologique des personnes. Notamment, les psychologues environnementaux Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983) proposent une définition de l'identité de lieu. Selon ces auteurs, le développement de l'identité individuelle des personnes ne fait pas seulement référence à la relation avec autrui (différenciation et association), mais aussi au rapport aux objets, aux lieux et aux espaces qui caractérisent et structurent la vie quotidienne.

Dans la perspective de Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983), l'identité de lieu constitue une partie de l'identité des personnes, composée de leurs représentations du monde physique. Ces représentations, que les auteurs nomment cognitions[37], comprennent des souvenirs, des idées, des sentiments, des croyances, des attitudes, des valeurs, des préférences, des significations et des attitudes, ayant trait aux divers lieux qui structurent l'existence quotidienne des humains. Les capacités de satisfaction des besoins et des désirs des personnes diffèrent d'un endroit à un autre. Ces expériences qui sont «bonnes» et «mauvaises» font évoluer les représentations des personnes à l'égard des lieux, modifiant et façonnant leurs identités de lieu.

Pour Cuba et Hummon (1993), des auteurs dans les champs de la sociologie et de l'anthropologie, l'identité de lieu répond à la question commune à toutes les interrogations identitaires «qui suis-je?» par «où suis-je?» et «de quoi je fais partie?». Les lieux, qui sont des éléments circonscrits et imprégnés de significations personnelles, sociales et culturelles, inscrivent la construction, la conservation et la transformation de l'identité dans un cadre significatif (Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983).

En outre, l'identité de lieu est façonnée non seulement par les endroits où évolue une personne, mais également par les autres êtres vivants qu'elle côtoie dans ces endroits. Notamment, l'identité de lieu est influencée par les discours et l'agir des autres personnes à

[37] Ce sont les processus, par nature individuels et diversifiés, à travers lesquels les personnes prennent conscience des objets, des réalités et des événements qui caractérisent leur environnement.

l'égard des lieux (Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983). Elle est déterminée à la fois par les caractéristiques des lieux et par le rapport à leur égard des personnes qui les occupent (Cuba et Hummon, 1993). Ainsi, nous ne vivons pas seulement les réalités physiques de notre milieu de vie, mais aussi les représentations de ce dernier qui sont portées par ses habitants (Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983).

Selon Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983), les lieux sont étroitement liés à la vie socioculturelle des communautés, qui se manifeste à travers les activités socialement valorisées, les relations interpersonnelles et les fonctions et rôles assumés par les individus et par les groupes. En effet, l'identité de lieu implique, outre les représentations individuelles à l'égard des espaces géographiques, les représentations sociales inhérentes à l'utilisation des espaces, notamment en ce qui concerne les normes, les valeurs, les comportements et les règles. Les composantes sociales et symboliques des environnements physiques contribuent à la construction identitaire des personnes et des communautés (Cuba et Hummon, 1993).

L'identité de lieu est évolutive et change en fonction des différentes phases du développement humain. Même ses composantes les plus stables sont modifiées dans une certaine mesure tout au long de l'existence humaine, en raison de la transformation du processus cognitif lui-même et de la succession d'expériences relatives à divers rôles remplis par les personnes au cours de leurs cheminements et de leurs histoires de vie (inspiré de Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983). De plus, l'identité de lieu dépend de plusieurs variables, entre autres, la personnalité, le genre et le contexte socioéconomique (Cuba et Hummon, 1993 ; Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983).

Cependant, l'identité de lieu peut aussi être modifiée de manière plus marquée. Selon Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983), les lieux et les paysages peuvent changer de manière radicale au cours d'un laps de temps relativement court. Les causes directes et indirectes de ces transformations de l'environnement physique sont variées : avancées technologiques, changements écologiques ou sociaux entraînés par des transformations sociopolitiques et économiques, exodes, tensions civiles, guerres, catastrophes écologiques ou humanitaires... Tous ces événements peuvent affecter de manière significative les lieux et les identités de

lieu. En particulier, ces bouleversements peuvent bouleverser les définitions sociales inhérentes à l'utilisation des lieux par les personnes qui les habitent. Ce phénomène contribue à modifier l'identité de lieu et l'identité globale des individus.

Nous n'avons pas repéré d'écrits dans la littérature qui proposent une distinction entre l'identité environnementale et l'identité de lieu. Il s'agit donc d'une avenue de recherche qu'il pourrait être intéressant d'explorer. Il nous semble que ces deux concepts sont reliés, dans la mesure où l'environnement comporte des dimensions physiques et géographiques. Signalons que dans cette recherche, comme plusieurs auteurs, nous considérons que l'identité environnementale n'est pas neutre et fait référence à un rapport positif et significatif à l'environnement

En synthèse : L'identité de lieu d'une personne est la composante de son identité globale qui a trait au rapport à l'environnement physique et géographique. Elle fait référence aux représentations à la fois des lieux et des autres habitants de ces derniers. Elle est construite à travers la vie quotidienne personnelle et collective. Généralement évolutive de manière progressive, elle peut être profondément modifiée par des événements abrupts et importants. L'identité de lieu est la première composante identitaire à être transformée par la guerre chez les personnes.

2.6.6 Des concepts associés à l'identité de lieu

Dans cette section, nous explorons divers concepts qui portent sur le rapport aux lieux. Ces concepts abondent dans la littérature. Nombre d'entre eux sont apparentés à l'identité de lieu. Signalons, par exemple, l'intériorité (Relph, 1976, p. 49-50) ; l'aliénation à l'égard des lieux (Relph, 1976, p. 143) ; l'expérience d'un lieu (Wapner, 1985) ; le sens du lieu (Hay, 1988) ; l'attachement au lieu (entre autres, Altman et Low, 1992, p.2), etc.

Notamment, le géographe Relph (1976, p. 49-50) propose le concept d'intériorité, qui correspond à l'appartenance et à l'identification des humains à un lieu. Ce concept peut

concerner plusieurs échelles de lieu : le logement, la ville, la région ou le pays. Cette intériorité à des lieux en tant que personne et membre d'une communauté est liée au sens du lieu (*ibid.,* p. 65). En outre, elle est fondamentale pour la construction des identités individuelle et collective (*ibid.*, p. 6). Concernant à la fois le milieu biophysique et la communauté, le concept d'intériorité de Relph fait référence, de ce fait, à l'environnement.

Par ailleurs, Relph (1976) élabore un autre concept identitaire en matière de rapport aux lieux, *placelessness* en anglais, qui signifie «*l'absence des lieux*» (traduction libre, *ibid.*, p. 143). Cette traduction ne permet pas de restituer entièrement le sens conféré par le géographe, qui fait référence à la fois à un environnement dépourvu de lieux significatifs et à l'attitude humaine consistant à ne pas reconnaître l'importance des lieux, comme le souligne Relph (*ibid.*). Par conséquent, nous désignons ce concept par le terme d'aliénation à l'égard des lieux. Entraînant l'érosion de la dimension symbolique des espaces et des paysages aux yeux des personnes, cette aliénation génère l'uniformisation des lieux. Surtout, elle réduit la diversité des expériences géographiques des individus et des communautés et affaiblit leurs identités de lieu. L'aliénation à l'égard des lieux évoque des expériences stériles dans des lieux, en raison non seulement de l'uniformité des paysages (Hay, 1988) mais aussi de la déconnexion des personnes à l'égard du milieu de vie : elles ont tendance à devenir de plus en plus des occupants temporaires de leur environnement local, où elles ne s'investissent guère et dont elles semblent peu se soucier, exception faite des potentialités de gratification de leurs besoins et désirs (Orr, 1992, p. 129).

Wapner (1985) propose l'expérience d'un lieu. Telle qu'elle est vécue par les personnes, celle-ci est à la fois cognitive, affective et évaluative. En particulier, cette évaluation permet une valorisation, consciente ou inconsciente, de la sécurité, du confort, des possibilités d'affiliation sociale, des caractéristiques de créativité, de flexibilité et d'adaptation à nos besoins et désirs, qui caractérisent les lieux que nous expérimentons (Pruneau et Chouinard, 1997). Ce processus évaluatif a lieu tout au long de l'existence des personnes, qui modifient leurs regards sur leur milieu de vie au fur et à mesure que leurs perceptions de soi évoluent.

Le chercheur en géographie humaine Hay (1988) définit le sens du lieu comme une connexion à celui-ci, souvent inconsciente, qui est construite par les personnes pendant des années et grâce à une implication dans leurs communautés. Ce sens du lieu permet aux humains d'instaurer un rapport significatif avec le milieu de vie et de personnaliser des espaces anonymes, à travers l'attribution d'une valeur symbolique aux endroits (Pruneau et Chouinard, 1997).

La formation ou le renforcement d'un sens du lieu permet aux personnes de s'identifier au milieu de vie et à la communauté, à travers la construction d'une relation personnelle et significative avec les lieux (inspiré de Hay, 1988). Ainsi, une telle connexion implique une expansion du soi et enracine l'être humain, qui développe un sentiment d'appartenance à l'égard de sa famille, de son milieu de vie, de sa communauté et de sa région. Aux yeux de la personne qui mène «*une vie pleine, contextuelle*» (traduction libre, *ibid.*, p. 162), les lieux deviennent siens et imprégnés de significations.

Néanmoins, un sens du lieu puissant peut également générer des effets néfastes. Les espaces peuvent créer des barrières entre les personnes (Brown et Perkins, 1992, p. 280). Par exemple, des personnes d'un milieu socio-économique aisé et habitant depuis longue date un quartier peuvent parfois se montrer hostiles à des personnes nouvellement arrivées dans les lieux et,ou d'une classe sociale moins favorisée. En outre, un sens du lieu marqué peut parfois mener à des phénomènes de territorialité (dans le sens négatif du terme) et à des guerres de gangs de rue (Sen, 2006).

Les personnes n'ont souvent pas conscience de leur sens du lieu et ne réalisent l'importance de leur milieu de vie que lorsque celui-ci est menacé ou quand elles doivent le quitter, que ce soit de leur propre gré ou sous la contrainte (Relph, 1976, p. 65 ; Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983 ; Hay, 1988). Ainsi, la nostalgie, cette «*souffrance causée par le désir inassouvi de retourner*» (Kundera, 2005, p. 9) correspond à une forme de dépression selon Hay (1988) : la douleur et la perte que nous ressentons lorsque nous quittons un endroit familier est comparable à notre sentiment lors d'une rupture amoureuse ou de la mort d'un proche : il y a coupure du lien émotionnel entre la personne et le lieu. Une période de deuil

est nécessaire pour qu'il y ait formation d'une nouvelle connexion (*ibid.*). En effet, la personne doit réaliser et cerner ce qu'elle a perdu afin d'identifier les relations nécessaires à l'instauration renouvelée d'un rapport significatif au milieu de vie (Brown et Perkins, 1992, p. 280). Elle doit se définir et définir ses intentions et ses projets sans le support tangible de l'ancrage dans des lieux. En outre, l'enracinement qui n'est plus n'est pas seulement géographique, mais aussi social, culturel, économique, politique, écologique, etc. (inspiré de Brown et Perkins, 1992, p. 301). La perte d'un milieu de vie et la reconstruction d'une relation avec les lieux sont d'autant plus difficiles à vivre que cette relation est généralement inconsciente et prise pour acquise par les personnes.

Selon Brown et Perkins (1992, p. 280), une relation avec des lieux spécifiques est unique. Lorsque les êtres humains édifient un rapport à un nouveau milieu de vie et à ses habitants, les anciens liens aux lieux ne sont pas littéralement remplacés. Toutefois, un départ d'un endroit, qu'il soit volontaire ou non, constitue aussi une opportunité de découvrir de nouveaux lieux et de recommencer à zéro, laissant derrière soi les problèmes associés à l'ancien milieu de vie selon Hay (1988). Une personne porte son sens du lieu en soi et s'approprie son nouvel environnement, en le transformant et le personnalisant.

En cas de catastrophes et de guerres qui menacent la sécurité des personnes, ces dernières choisiront souvent de ne pas partir (Hay, 1988), en dépit des dangers, des difficultés quotidiennes, des destructions et de la dégradation de leur milieu de vie. En effet, à leurs yeux, leur sens du lieu est tout ce qu'il leur reste de leur vie d'avant la catastrophe ou la guerre.

Altman et Low (1992), des chercheurs du champ de la psychologie et de l'anthropologie environnementales, proposent le concept de l'attachement au lieu dans un ouvrage collectif et interdisciplinaire qu'ils ont dirigé[38]. Ainsi, l'attachement au lieu est un besoin humain fondamental selon Eyles (1989, p. 109), au même titre que l'eau, l'air et la nourriture. Les

[38] Cette publication met en lumière les apports de la phénoménologie au concept du rapport à l'environnement, insistant sur l'importance des expériences subjectives des personnes, à la fois idiosyncrasiques et situées dans des contextes culturels et historiques (Altman et Low, 1992, p. 2).

lieux ne sont pas seulement le théâtre de l'existence des personnes, mais ils donnent également un sens à cette existence.

L'attachement au lieu constitue un concept intégrateur qui réunit divers aspects interreliés des relations entre les personnes et les lieux (Altman et Low, 1992, p. 4). Il s'agit d'une interaction entre des émotions, des croyances, des pensées, des valeurs, des savoirs, des comportements et des actions à l'égard d'un ou plusieurs endroits (Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983). Ancré dans des éléments affectifs, l'attachement au lieu implique également des aspects cognitifs et des pratiques pour Altman et Low (1992, p. 5). Ainsi, ce concept fait référence à une connaissance approfondie du milieu de vie, principalement sous la forme de savoirs expérientiels.

Altman et Low (1992, p. 5) disent avoir choisi le terme d'attachement parce que ce dernier sous-tend une dimension affective, évoquant une appartenance et une identification à l'égard du milieu de vie et de ses habitants. En effet, l'attachement au lieu fait référence aux endroits, mais également aux personnes (famille, amis, collègues, etc.) et aux relations interpersonnelles et sociales, qui sont aussi importantes dans cet attachement que le lieu lui-même (*ibid.*, p. 7). Une telle perspective n'est pas sans rappeler le concept du sens du lieu de Hay (1988). Les personnes associent généralement un endroit à des souvenirs d'expériences vécues dans ce dernier, qui impliquent souvent autrui.

Une personne ressent souvent un attachement au lieu propre à elle. Cependant, l'attachement au lieu peut aussi être collectif. En effet, baignant dans un contexte culturel, l'attachement au lieu implique des représentations et des pratiques partagées par de nombreuses personnes (Low, 1992, p. 165). Selon Hay (1988), bien que le sens du lieu soit individuel, sa formation et sa construction dépendent des groupes auxquels appartiennent les personnes. Soulignons l'attachement collectif au lieu prend beaucoup d'importance en cas de déplacements, de bouleversements, de catastrophes écologiques (Altman et Low, 1992, p. 6) ou de conflits armés.

De plus, l'attachement au lieu implique souvent un attachement à la culture qui caractérise la ou les communautés occupant ces lieux. Low (1992, p. 165-187) met en lumière la dimension culturelle de l'attachement au lieu : un lieu qui est l'objet d'un attachement constitue un symbole culturellement significatif, commun pour les personnes. Ce lieu peut non seulement posséder une valeur culturelle et sociale, mais aussi revêtir des significations politiques, historiques, économiques et psychologiques aux yeux de ses habitants (*ibid.*, p. 166). En outre, les aspects culturels, sociaux, psychologiques, économiques et politiques des lieux sont interdépendants et inextricablement liés entre eux (*ibid.*, p. 183).

Par ailleurs, nous pouvons être attachés à un lieu que nous n'avons jamais vu (inspiré de Low, 1992, p. 166), comme les endroits suivants :

- Un lieu qui n'a jamais existé. Des personnes de collectivités aux statuts diversifiés (peuple apatride, province, région, communauté autonome, etc.) souhaiteraient créer des nations indépendantes à travers le monde, tels que le Kurdistan et la Catalogne : ici, le territoire d'un État indépendant et auto-administré constitue un lieu mythique, auxquelles sont attachées les personnes formant ces collectivités. Un autre exemple est la Terre du Milieu pour de nombreux lecteurs de la trilogie du Seigneur des Anneaux de Tolkien.
- Un lieu dont l'existence est certaine pour les uns, mais pas pour les autres. Par exemple, nombreux sont ceux qui sont attachés à la notion de paradis.
- Un lieu qui n'existe plus. Par exemple, on peut penser aux peuples spoliés de leurs terres qui gardent dans leur imaginaire collectif une vision d'une ancienne terre commune et aspirent à la retrouver. C'est le cas de la Palestine pour les Palestiniens et des terres agricoles pour le Mouvement brésilien des Sans terre. Un autre exemple correspond aux lieux spéciaux que les personnes ont connus pendant l'enfance, qui n'existent plus aujourd'hui en raison de leur destruction (Thomashow, 1995, p. 12) ou qui ne font plus partie du milieu de vie des personnes devenues adultes.
- Un lieu qui existe. De nombreuses personnes souhaitent visiter des villes, des régions ou des pays, ou bien s'y établir, que ce soit pour des raisons culturelles, familiales, sociales, religieuses ou économiques. Par exemple, des individus aimeraient émigrer aux Etats-Unis pour concrétiser leur «rêve américain». D'autres personnes voudraient se rendre à

> Lourdes ou à la Mecque. On peut aussi penser à des lieux historiques, investis d'une signification culturelle, écologique, sociale, religieuse ou politique, ou bien considérés comme fondamentaux pour le patrimoine commun de l'humanité : le Taj Mahal, la tour Eiffel, le musée du Louvre, les pyramides égyptiennes, les chutes Niagara, la statue de la Liberté, la place de la Bastille à Paris, la tombe de Jim Morrisson, la mer Morte, etc.

Les concepts d'attachement au lieu d'Altman et Low (1992) et de sens du lieu de Hay (1988) sont apparentés. Cependant, les apports spécifiques de Hay font référence au rôle du sens du lieu dans une relation harmonieuse des personnes avec le milieu de vie, en vue d'une existence contextualisée et significative. Hay (1988) se penche également sur les effets des changements environnementaux majeurs sur l'identité des personnes et sur leur sens du lieu. Enfin, l'auteur met en lumière les potentialités éducatives de la prise de conscience à l'égard du sens du lieu.

Quant à Altman et Low (1992, p. 5), ils soulignent la dimension affective de l'attachement au lieu et analysent la finalité et le rôle de celui-ci. Outre un sentiment de sécurité continue, l'attachement au lieu permet de créer des liens entre les personnes. Notamment, il peut générer des liens symboliques avec autrui, rappelant des souvenirs d'enfance ou des périodes de vie antérieures (*ibid.*, p. 10). Selon Brown et Perkins (1992, p. 283), bien que les personnes n'en aient pas beaucoup conscience, leur attachement au lieu est étroitement lié à leurs expériences quotidiennes d'autrui et d'eux-mêmes dans le milieu de vie. L'attachement au lieu ancre également les personnes dans des pays, des cultures ou des religions, à travers des symboles abstraits associés à des lieux (Altman et Low, 1992, p. 10). Souvent, l'élément crucial de l'attachement ne correspond pas aux lieux eux-mêmes, mais aux idées, aux personnes, aux cultures et aux pratiques associées à ces derniers. Les lieux constituent un médium imprégné de représentations et de significations. Réservoirs d'expériences de vie diverses, ils sont indissociables de ces dernières et leur sont nécessaires.

Non seulement l'attachement au lieu favorise le développement de l'estime personnelle des personnes et des communautés, mais il contribue aussi à la construction et la conservation identitaires (Altman et Low, 1992, p. 4-10), permettant à la fois une perception de stabilité et

des possibilités de changement (Brown et Perkins, 1992, p. 280). Les lieux sont «*des centres profonds de l'existence humaine*» (traduction libre, Eyles, 1989, p. 109), fondant l'identité des personnes. Ils constituent des «*centre [s] d'action et d'intention*» (traduction libre, Relph, 1976, p. 42), «*où nous expérimentons les événements significatifs de notre existence*» (traduction libre, Norberg-Schulz, 1971, p. 19), structurant les expériences que nous faisons du monde (Relph, 1976, p. 43). Ainsi, les lieux permettent de façonner et d'organiser le rapport au monde des personnes et des communautés.

Selon Brown et Perkins (1992, p. 301), les attachements au lieu constituent des ancrages physiques, sociaux et culturels dans l'existence, permettant aux personnes de savoir qui elles sont, «*incarnant ... [leurs] expériences et aspirations*» (traduction libre, Eyles, 1989, p. 109), non seulement façonnant mais aussi reflétant l'identité des personnes et des communautés (Brown et Perkins, 1992, p. 280). En effet, les espaces physiques sont révélateurs de l'identité des personnes, qui les transforment, voire les créent, et se les approprient de ce fait (Pruneau et Chouinard, 1997). Grâce à la modification par une personne d'un endroit, ce dernier «*devient l'expression ... [de son] soi*» et lui appartient (Pruneau et Chouinard, 1997, p. 7). Ainsi, les lieux et les personnes se définissent les uns les autres (Cochrane, 1987).

Puisque l'attachement au lieu permet de construire et de renforcer l'identité humaine personnelle et collective (Altman et Low, 1992, p. 4), cette identification contribue à définir le soi comme une partie du milieu de vie et permet d'acquérir un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de ce dernier (Pruneau et Chouinard, 1997). «*Un individu n'est pas distinct de son lieu ; il est ce lieu*» écrit le philosophe Gabriel Marcel (cité dans Relph, 1976, p. 43). Une relation harmonieuse avec le milieu de vie local, à travers un attachement au lieu, peut contribuer à générer un rapport positif avec l'environnement global (inspiré de Pruneau et Chouinard, 1997), les écosystèmes locaux pouvant être perçus comme faisant partie d'écorégions de plus en plus grandes qui constituent, dans leur totalité, l'ensemble de la planète (Traina, 1995b, p. 21). Ainsi, l'attachement au lieu fonde le rapport individuel et collectif à l'environnement (Low, 1992, p. 165). Les personnes attachées à des lieux s'impliquent plus volontiers dans des actions visant à améliorer le milieu de vie (inspiré de Pruneau et Chouinard, 1997).

Certains auteurs mettent en lumière les potentialités éducatives d'une prise de conscience humaine à l'égard des lieux (entre autres Relph, 1976 ; Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983 ; Hay, 1988). Notamment, l'action menée dans un lieu avec autrui favorise l'attachement à la fois à ce lieu (Pellow, 1992, p. 188 et 206) et aux autres personnes (Altman et Low, 1992, p.7), contribuant à construire et à façonner les identités individuelles et collectives. En particulier, l'apprentissage au sein d'un lieu contribue à l'attachement et à l'identification à ce dernier (Pellow, 1992, p. 191). L'apprentissage expérientiel dans un milieu de vie et à son sujet présente donc des potentialités éducatives pertinentes pour le développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de l'environnement. L'action collective en matière d'environnement pourrait participer à la construction d'une cohésion entre les communautés impliquées dans l'action (Naoufal, 2008a), favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard à la fois des personnes et du milieu de vie (inspiré de Pellow, 1992, p. 188).

En synthèse : Cette recherche doctorale s'intéresse aux phénomènes identitaires, en particulier ceux qui sont liés aux lieux et à l'environnement. Ces derniers sont liés, puisque l'environnement comporte des dimensions biophysiques et géographiques. Ensemble, ils fondent l'instauration d'un rapport harmonieux à l'environnement et aux autres communautés humaines et non humaines habitant cet environnement ; ils sont aussi profondément et rapidement transformés par la guerre. Parmi les phénomènes identitaires, l'attachement au lieu fait référence à la fois aux lieux, aux communautés qui les habitent et à une partie au moins des cultures qui caractérisent ces communautés. Nous considérons que certaines caractéristiques de l'attachement au lieu peuvent être étendues au rapport à l'environnement, puisque les deux concepts sont interreliés.

2.7 Le rapport à l'environnement

Dans cette section, nous nous intéressons au concept de rapport à l'environnement. Nous abordons en premier les aspects identitaires de celui-ci. Dans un deuxième temps, nous cherchons à élaborer une définition du rapport à l'environnement, en nous inspirant des concepts associés à l'identité de lieu. Ensuite, nous nous penchons sur les liens du rapport à

l'environnement avec la culture, en complétant cette réflexion par les apports de l'anthropologie de la nature. Enfin, nous explorons les effets de la guerre sur le rapport à l'environnement.

2.7.1 Les aspects identitaires du rapport à l'environnement

Dans cette section, nous nous intéressons au rapport à l'environnement en tentant de comprendre ses aspects identitaires.

Notre relation avec l'environnement comprend notre manière d'agir, collective et individuelle, à l'égard des problématiques écologiques, tout en déterminant cette dernière (Pruneau et Chouinard, 1997). Nous avons vu que le rapport à l'environnement est situé dans un creuset identitaire. Or, l'identité est avant tout façonnée par l'appartenance sociale et culturelle, même si toute personne est unique et voit son soi se forger à partir de ses expériences de vie idiosyncrasiques. Il importe de se pencher sur les liens entre les identités et la relation avec l'environnement, notamment en vue de mieux comprendre le rapport humain au monde et l'émergence d'un agir favorable au milieu de vie. En outre, l'analyse de conflits politiques difficiles à régler montre que ces conflits portent souvent sur l'interaction entre les aspects identitaires et les ressources cruciales telles que l'eau (Clayton et Opotow, 2003, p. 2). Citons en exemple les conflits à propos des ressources en eau dans le Moyen-Orient.

La littérature évoque un déclin général de la qualité du rapport à la nature. Ceci se manifeste à travers une perte d'identité, une perte de conscience de l'espace et du temps ainsi qu'un oubli du rythme inhérent à la nature et du sens du territoire selon Pruneau et Chouinard (1997) qui se basent sur Malmberg (1992, p. 46, p. 51). De même, le contact des personnes avec la nature se fait plus rare et moins direct. Ce phénomène correspond à l'extinction de l'expérience (Pyle, 1992) et pourrait être partiellement expliqué par la diminution du nombre d'espaces intéressants à connaître, à explorer et où situer des activités de plein air et de découverte de la nature (Hiss, 1990, p. xviii-xx).

Par ailleurs, la prise de conscience à l'égard des problématiques environnementales ne mène pas toujours à un agir favorable à l'égard du milieu de vie. Par conséquent, il faut en rechercher et en analyser les raisons. Une meilleure compréhension du rapport à l'environnement des personnes et de la raison d'être de leurs actions en la matière pourrait permettre de cerner les mécanismes psychologiques stimulant l'agir socio-écologique (Clayton et Opotow, 2003, p. 2).

Nous avons vu que l'identité environnementale fait référence à une relation harmonieuse et significative des personnes avec l'environnement, voire à une perception de faire partie de ce dernier (entre autres, Clayton et Opotow, 2003, p. 2 ; Clayton, 2003, p. 60). Toutefois, le sentiment de connexion avec l'environnement est difficile à internaliser pour la plupart des personnes (Thomashow, 1995, p. 19). Ainsi, cette identité n'est pas présente chez tous les membres d'une communauté. Des préoccupations pour le milieu de vie ne mènent pas toujours à un agir environnemental favorable (Clayton et Opotow, 2003, p. 12). En outre, le maintien de l'identité environnementale dépend à la fois des interactions avec l'environnement et des relations sociales (Zavestovski, 2003, p. 312), notamment de l'action socio-écologique avec autrui au sein du milieu de vie (inspiré de Pruneau et Chouinard, 1997).

En fait, les personnes se servent de leur agir à l'égard de l'environnement pour définir et exprimer leurs identités (Clayton et Opotow, 2003, p. 4). Elles s'engagent dans des conduites respectueuses à l'égard de l'environnement surtout pour définir leurs identités à travers la mise en pratique de leurs valeurs fondamentales, et dans une moindre mesure parce qu'elles pensent que les autres individus vont suivre leur exemple (inspiré de Clayton, 2003, p. 51). Les préoccupations de l'humain à propos de son image – à la fois aux yeux d'autrui et aux siens – constituent une motivation puissante pour l'action (Clayton et Opotow, 2003, p. 2).

Rappelons que certaines personnes se définissent principalement en se basant sur leur rapport à l'environnement (Clayton et Opotow, 2003, p. 9). De plus, la relation avec l'environnement peut contribuer à la construction d'identités de groupe environnementales, comme dans le cas des activistes environnementaux, des observateurs d'oiseaux, des randonneurs, des pêcheurs

ou des chasseurs. Les activités situées dans la nature peuvent générer des liens sociaux solides, qui redoublent d'intensité dans le contexte de conflits environnementaux (Clayton et Opotow, 2003, p. 9).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à comprendre pourquoi la conscientisation environnementale ne mène pas toujours à un passage à l'action socio-écologique. Le caractère pluriel de l'identité (Sen, 2006, p. xii) contribue à expliquer pourquoi certaines personnes préoccupées de l'environnement et possédant des valeurs environnementales ne mettent pas ces valeurs en pratique, ne passent pas à l'acte ou s'engagent dans des pratiques nuisibles au milieu de vie (inspiré de Clayton, 2003, p. 60 ; inspiré de Kahn, 2003, p. 130). En effet, certaines personnes possèdent des éléments identitaires contrastés, voire conflictuels, dans leur rapport à l'environnement. La signification de ces contrastes varie selon le contexte. Rappelons que nous faisons des choix pour décider de l'importance relative de nos appartenances. L'agir socio-écologique nécessite donc une identité environnementale saillante parmi les autres affiliations, qui incite les personnes à mettre en pratique leurs valeurs, à analyser les effets de leur agir sur l'environnement à la fois local et global et à ne pas cantonner leur prise de conscience à leur milieu de vie immédiat.

En synthèse : Cette recherche s'intéresse aux dimensions identitaires du rapport à l'environnement, notamment en vue de mieux comprendre le rapport humain au monde et l'émergence d'un agir favorable au milieu de vie. En particulier, le passage à l'action environnementale nécessite une identité environnementale saillante parmi les autres dimensions de l'identité globale.

2.7.2 Une définition du rapport à l'environnement

Dans cette section, nous tentons d'élaborer une définition du rapport à l'environnement. L'être humain possède une identité multidimensionnelle, constituée d'une diversité d'appartenances. Certaines lui sont propres (elles sont alors dites individuelles) et d'autres

sont partagées avec des groupes et des communautés (il s'agit d'identités de groupe et d'identités collectives). Une partie de ces appartenances correspondent à son rapport à l'environnement, individuel et collectif. Celui-ci peut être harmonieux, indifférent ou néfaste. En fait, il s'agit d'une orientation générale, car le rapport à l'environnement comprend à la fois des aspects positifs et des aspects négatifs (Altman et Chemers, 1984, p. 29). Un rapport à l'environnement harmonieux correspond à une identité environnementale, qui «*représente le choix d'une personne de formuler sa personnalité et son approche de la vie en se basant sur ses expériences au sein de la nature*» (traduction libre, Thomashow, 1995, p. 207). En outre, l'être humain possède une identité de lieu. Il s'agit d'une composante de l'identité, faisant référence à des représentations à propos des dimensions géographiques du monde. Elle sous-tend un attachement au lieu, qui concerne à la fois les lieux et les communautés biotiques, humaines et autres, qui les habitent.

Pruneau (1995) propose un concept connecté au rapport à l'environnement, la sensibilité environnementale, définie de la manière suivante :

> *Un sentiment d'empathie pour l'environnement qui se manifeste par des habitudes et des attitudes d'ouverture, d'intérêt et d'attention pour les composantes d'un milieu et par des habiletés à percevoir et ressentir ces composantes* (Pruneau, 1995, p. 97).

En nous basant sur la littérature relative aux concepts identitaires reliés aux lieux et à l'environnement, nous définissons le rapport à l'environnement comme un ensemble de pensées, croyances, visions, conceptions, perceptions, sentiments, valeurs, attitudes, souvenirs, savoirs, normes de conduites, comportements et conduites des personnes et des communautés à l'égard de l'environnement. Le rapport à l'environnement est fondé par la relation avec les lieux et leurs habitants et par la relation aux milieux qui sont hors de notre portée immédiate quotidienne. Il est notamment caractérisé par un désir d'association (Heller, 2003, p. 138) avec la nature, la communauté d'appartenance et les autres êtres humains. 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*» (Sauvé, 2007a, p. 23).

Situé dans un creuset identitaire, le rapport à l'environnement constitue un aspect fondamental de l'existence humaine et joue un rôle important dans la construction des identités des personnes et des communautés. De plus, il change en fonction des diverses phases du développement humain (Thomashow, 1991). Ainsi, le rapport à l'environnement d'un jeune enfant est considérablement modifié au fur et à mesure que celui-ci grandit (Berryman, 2003), selon la proposition de l'éco-ontogenèse élaborée par Berryman (2002 ; 2003 ; 2007) : le concept d'éco-ontogenèse est un «*néologisme qui fait référence à la genèse d'un être humain (ontogenèse) par ses relations avec l'environnement (éco)*» (Berryman, 2007, p. 10). Le courant de l'éco-ontogenèse propose des pratiques éducatives différenciées en fonction des rapports écologiques associés aux différentes phases de développement humain.

Selon Pruneau et Chouinard (1997), le rapport à l'environnement fonde l'agir individuel et collectif à l'égard de l'environnement (tout en incluant cet agir). Et cet agir influe à son tour sur le rapport à l'environnement. Il s'agit d'une boucle de rétroaction. En effet, l'environnement et la personne se définissent l'un l'autre. Une relation harmonieuse avec le milieu de vie entraîne une action favorable à l'égard de ce dernier, ce qui favorise un rapport positif à l'environnement.

Rappelons que l'apprentissage et l'agir collectif au sein d'un milieu de vie créent l'attachement et l'identification à ce dernier. L'environnement local constitue le «*centre d'action et d'intention*» des personnes, en empruntant l'expression relative aux lieux de Relph (traduction libre, 1976, p. 42). Par conséquent, une pédagogie de projet, si possible associée à une démarche réflexive, pourrait être une piste très pertinente en éducation relative à l'environnement, en vue d'instaurer une interaction harmonieuse avec le monde (voir Chapitre V).

Selon Sachs (1980, p. 31), l'instauration d'un rapport harmonieux à l'environnement passe par l'instauration de rapports plus équitables entre les personnes, les communautés et les populations. En effet, le mode de croissance actuel, opérant à travers des inégalités, entraîne une tendance vers un gaspillage des ressources par les riches et une utilisation non rationnelle

par les pauvres. Les inégalités entre les humains contribuent donc à la formation d'une relation néfaste à l'environnement[39].

Signalons que les inégalités socio-écologiques entre les humains peut faire référence à d'autres représentations de l'environnement que les ressources naturelles[40]. Notamment, certaines communautés rencontrent plus de problèmes environnementaux que d'autres, de par leur situation géographique et de par leurs caractéristiques socioéconomiques. Elles pourraient aussi manquer de moyens, entre autres financiers, pour mettre en place des projets communautaires. Par ailleurs, certaines collectivités urbaines n'ont pas accès à la nature et n'ont pas la possibilité de faire des séjours à la campagne. Un autre exemple est celui des populations subissant des conflits armés, dont le milieu de vie et les conditions sanitaires sont dégradées, qui ne sont plus en mesure d'explorer et de connaître leur environnement (notamment en ce qui concerne les enfants et les jeunes) et qui ne sont souvent pas capables de s'investir à l'égard des questions écologiques.

«Le propre de l'homme est ....de développer un rapport symbolique essentiel et actif au monde» (Cottereau, 1999, p. 12), un rapport à deux facettes, d'une part objectif et rationnel, et, d'autre part, symbolique, intuitif et affectif (*ibid.*, 1997). En outre, les personnes sont «*mise[s] en forme par les environnements qu'elles habitent et ceux qu'elles traversent*» (*ibid.*, p. 21) selon la proposition de l'écoformation, un courant en éducation relative à l'environnement. Le milieu de vie «*fait ce que nous sommes*» (*ibid.*, p. 13) et joue donc un rôle fondamental dans la construction identitaire. Ainsi, les personnes sont façonnées par l'environnement, chacune à sa manière, et élaborent ainsi des «histoires écologiques»

---

[39] Cette réflexion s'apparente à celle du mouvement de l'équité socio-écologique ou environnementale, qui a émergé aux États-Unis à la fin des années 1980. Ce mouvement était initialement basé sur un concept de racisme environnemental : celui-ci fait référence à la présence de pollutions, de dégradations et de problèmes environnementaux qu'on retrouve alors surtout dans le milieu de vie des communautés afro-américaines. Depuis, la littérature témoigne de l'émergence du concept d'équité environnementale, impliquant une visée d'une plus grande équité en matière d'environnement (James, 2003). On trouve aujourd'hui des situations de racisme environnemental dans de nombreuses régions dans le monde.

[40] Rappelons que, selon la typologie des représentations de l'environnement de Sauvé (1997), présentée dans l'Annexe A, l'environnement peut être perçu en tant que nature, ressource, problème, système, milieu de vie, biosphère et projet communautaire.

idiosyncrasiques et propres à elles (*ibid.*). Cottereau (1997) propose une pédagogie de l'imaginaire alternante, associant des stratégies créatives, artistiques et ludiques et des stratégies cognitives, faisant appel à un équilibre entre imagination et rationnalité.

Un rapport positif à l'environnement apporte aux personnes et aux communautés le sens de la continuité spatiale et temporelle, la sécurité physique et affective, l'estime personnelle, la créativité, la sérénité, l'intimité, le contrôle (inspiré de Altman et Low, 1992, p. 7), un sentiment d'ancrage et d'appartenance à l'égard des lieux, des potentialités à la fois de stabilité et de changement (inspiré de Brown et Perkins, 1992, p. 280) et des possibilités d'affiliation et d'interaction sociale (inspiré de Pruneau et Chouinard, 1997). En particulier, une relation harmonieuse à la nature peut apporter aux individus des bienfaits psychologiques et physiologiques, entre autres une confiance en soi, une meilleure forme physique, un bien-être psychologique ainsi qu'un développement intellectuel et émotionnel (Kellert, 1997, p. 8-9, p. 63) et diminue l'anxiété, le stress et la dépression (Parsons, Tassinary, Ulrich, Hebl et Grossman-Alexander, 1998). Une telle interaction avec la nature renforce non seulement les capacités humaines pour l'attachement, l'affection, la beauté, la sollicitude et l'émerveillement, mais également, les compétences de résolution de problèmes, de créativité, de découverte et de contrôle (Kellert, 1997, p. 8).

Une forme très négative de rapport à l'environnement correspond à l'aliénation à l'égard de l'environnement des personnes ou des communautés, caractérisée par un grand manque de qualité dans la relation avec le milieu de vie. L'aliénation à l'égard de l'environnement est due notamment à des bouleversements biophysiques et géographiques, occasionnés par des phénomènes divers : transformation technologique, urbanisation, catastrophes écologiques, mouvements sociaux, guerres, etc. Relph (1976, p. 6) et Hay (1988) partagent une vision d'une transformation de l'environnement qui entraîne des expériences de lieu insatisfaisantes pour les personnes, qui deviennent aliénées à l'égard de leurs lieux. Leur rapport à ces derniers (et donc à l'environnement, puisque l'environnement comprend les lieux, les communautés humaines et les autres communautés de formes de vie) est alors profondément modifié. Ces personnes n'ont plus conscience du caractère significatif des lieux ou nient ce dernier. Et si ces lieux n'ont plus d'importance à leurs yeux, s'ils ne leur semblent plus

propres à elles, ils ne contribuent pas ou peu à la construction identitaire. En raison de l'aliénation à l'égard des lieux résultant d'un changement de l'environnement, les personnes risquent de s'identifier moins à leur milieu de vie et à leur communauté (inspiré de Hay, 1988). Il s'agit d'une boucle de rétroaction, d'un «cercle vicieux». Le milieu de vie est dégradé, il perd son importance et sa signification aux yeux des personnes et des communautés, dont le rapport à l'environnement se dégrade. Les personnes et les communautés sont alors moins intéressées et préoccupées par l'environnement, ce qui fait qu'elles sont de plus en plus indifférentes à son égard, elles peuvent même aller jusqu'à adopter un agir nuisible envers le milieu de vie, qui se détériore encore davantage. Évidemment, il s'agit d'une représentation simplifiée, mais elle permet de visualiser les liens entre l'environnement, l'identité, l'aliénation environnementale et l'agir. En outre, la destruction des lieux dégrade le bien-être psychologique des personnes en diminuant leurs possibilités de bien-être, de maturation et d'habitation sereine et significative des milieux selon Orr (1992, p. 130).

En synthèse : Dans cette recherche, nous définissons le rapport à l'environnement comme un ensemble de pensées, croyances, visions, conceptions, perceptions, sentiments, valeurs, attitudes, souvenirs, savoirs, normes de conduites, comportements et conduites des personnes et des communautés à l'égard de l'environnement. Situé dans un creuset identitaire, le rapport à l'environnement constitue un aspect fondamental de l'existence humaine et joue un rôle important dans la construction des identités des personnes et des communautés. Un rapport positif à l'environnement apporte aux personnes des bienfaits physiologiques et psychologiques, entre autres la sécurité physique et mentale, un sentiment d'ancrage et d'appartenance à l'égard du milieu local et des potentialités de stabilité et de changement à la fois. Dans cette recherche, nous avançons qu'une forme très négative de rapport à l'environnement correspond à l'aliénation à l'égard de l'environnement des personnes ou des communautés. Celle-ci est due entre autres à des bouleversements biophysiques et géographiques, occasionnés par des phénomènes divers : transformation technologique, urbanisation, catastrophes écologiques, mouvements sociaux, guerres, etc. Le milieu de vie est dégradé, il perd de son importance et de sa signification aux yeux des personnes et des communautés, dont le rapport à l'environnement tend à se détériorer (de manière

synthétique). Il nous semble notamment que c'est le cas pour la majorité de la population libanaise. Nous chercherons à confirmer ou à infirmer cette proposition grâce aux résultats de l'étude de cas.

2.7.3 La culture et le rapport à l'environnement

Dans cettte section, nous nous penchons sur les liens entre le rapport à l'environnement et la culture. En effet, l'expérience humaine de l'environnement n'est jamais fondamentalement directe et sans médiation selon Holmes (2003, p. 36). Les personnes perçoivent le monde qu'elles habitent, notamment l'environnement, à travers le prisme de leurs cultures de référence (Saul, 2000)..

Ainsi, une caractéristique fondamentale du rapport à l'environnement est que ce dernier est fondamentalement contextuel et culturellement déterminé (Sauvé, 2002). Il varie selon le contexte culturel (Holmes, 2003, p. 36) et selon l'appartenance à des groupes sociaux (Linneweber, Hartmurth, et Fritsche, 2003, p. 230). En particulier, le rapport à l'environnement ne se limite pas à une expérience de réalités biophysiques mais implique aussi des significations sociales, partagées et influencées culturellement, qu'il contribue à créer, à propos des visions de la nature et de l'environnement (Clayton et Opotow, 2003, p. 10).

Par conséquent, en vue de mieux comprendre le rapport à l'environnement, il conviendrait d'analyser ce que les personnes lisent, écoutent, voient à l'école, au travail et à la maison et ce qu'elles observent et font dans l'environnement lui-même (Holmes, 2003, p. 36). Clayton et Opotow (2003, p. 9) soulignent que le rôle de la nature et de l'environnement en matière de construction identitaire ne se limite pas à l'exploration du milieu de vie. Le point de référence symbolique et politique constitué par la nature et rencontré à travers les expériences, les lectures et les débats publics contribue également à définir les identités des personnes (Clayton et Opotow, 2003, p. 9).

Par ailleurs, nous avons évoqué à la section 2.1 le concept de violence culturelle (Galtung, 1996, p. 2) : rappelons qu'il s'agit d'une violence symbolique qui caractérise la culture d'une société et détermine la présence de violences structurelles et organisées. Un rapport néfaste à l'environnement chez une communauté ou une population est sous-tendu par une violence culturelle. Ceci met en lumière les liens étroits et réciproques entre la culture et le rapport à l'environnement. En effet, un agir nuisible à l'égard de l'environnement renforce la violence culturelle et donc le rapport négatif à ce dernier.

En outre, la culture ne fait pas uniquement référence à des processus mentaux et comportementaux, mais également, à l'environnement biophysique. À titre d'exemple, la conception des logements et des bâtiments publics reflète souvent, de manière relativement explicite, les valeurs et les croyances de la communauté (Altman et Chemers, 1984, p. 4). Les êtres humains «impriment» leurs cultures sur les paysages de leur milieu de vie, c'est-à-dire qu'ils les transforment en «*paysages culturels*» (traduction libre, Hay, 1988, p. 162). Selon l'anthropologue Claude Lévi-Strauss (2001, p. 160), chaque communauté, par le biais de la culture, crée un environnement particulier, qui est façonné par des aspects sociaux, économiques et techniques. À ces aspects, on peut rajouter des dimensions politiques, symboliques, esthétiques, écologiques, historiques, psychologiques, etc. Les individus et les communautés façonnent donc leur environnement. Selon l'ethnologue Denys Cuche (2004, p. 3), la culture permet aux êtres humains, non seulement de s'adapter à l'environnement, mais aussi de transformer ce dernier, l'adaptant à leurs besoins.

Selon Altman et Chemers (1984, p. 1), différents groupes humains, caractérisés par des cultures diverses, perçoivent l'environnement de manière très distincte. À titre d'exemple, les autochtones Oglala ont une conception circulaire du monde. Pour eux, le ciel est rond, le soleil effectue des cercles et l'existence humaine comporte des cycles. Leurs habitats et leur milieu de vie sont aménagés en fonction de cette vision circulaire. Par ailleurs, les sociétés traditionnelles chinoises percevaient le monde de manière rectangulaire et façonnaient leur environnement selon cette représentation.

Selon Altman et Chemers (1984, p. 3), l'habitat dépend souvent du climat et du milieu de vie. Ainsi, les igloos des Inuits en Alaska sont conçus en vue de conserver la chaleur et de résister au vent ; les logements traditionnels au Moyen-Orient possèdent des plafonds hauts en raison de la chaleur Cependant, des exceptions existent, notamment lorsque les personnes construisent des habitations inappropriées au climat ou transfèrent des types de logement à d'autres environnements sans les adapter, par exemple les cottages anglais édifiés en Inde au 19ème siècle.

Le rapport au monde, entre autres les modes de vie et d'habitat, sont tributaires à la fois de la culture et des caractéristiques, notamment biophysiques et géographiques, de l'environnement (Altman et Chemers, 1984, p. 1). À titre d'exemple, le climat, la géographie ainsi que d'autres aspects environnementaux contribuent à influencer les modes de production alimentaire (agriculture, élevage, chasse, cueillette, etc.) selon Berry (1976, cité dans Altman et Chemers, 1984, p. 7). Ces modes de production alimentaire jouent un rôle non négligeable dans l'aménagement du milieu de vie, dans la socialisation, dans la formation des personnalités, dans la structure des familles et dans l'éducation des enfants.

En matière d'interaction entre environnement et représentation du monde, un autre exemple intéressant correspond aux Pygmées Mbuti du Congo (Altman et Chemers, 1984, p. 1). Ces derniers vivent dans une forêt humide et dense (la forêt équatoriale d'Ituri), peuvent donc à peine voir le ciel et vivent de la chasse et de la cueillette. Les caractéristiques biophysiques du milieu de vie des Pygmées déterminent leur vision de l'univers, qui leur apparaît essentiellement horizontal, tandis que le ciel, le soleil et les étoiles ont peu de signification symbolique et spirituelle à leurs yeux. Ce n'est pas le cas dans de nombreux systèmes culturels, où la dimension verticale du monde est mise en lumière, notamment à travers l'existence d'une terre, d'un paradis et d'un monde souterrain (*ibid.*).

Pour Altman et Chemers (1984, p. 13), certaines communautés modifient leur milieu de vie à travers des moyens technologiques ou autres, tandis que d'autres groupes cherchent à se fondre dans leur environnement, à s'accorder avec ce dernier sans le transformer. Ces différences sont expliquées en partie par l'évolution des visions du monde, des positions

éthiques et des modes de vie, de manière à permettre aux collectivités de s'adapter à leurs milieux spécifiques et d'y survivre. Comme le mettent en lumière Altman et Chemers (*ibid.*), les modifications du rapport à l'environnement deviennent partie intégrante de la culture des groupes parce qu'elles contribuent à l'existence harmonieuse de ces derniers au sein de leur milieu de vie.

Selon Altman et Chemers (1984, p. 7), il n'existe pas de relation simple, causale et unidirectionnelle entre la culture et l'environnement. Les personnes, leurs cultures et l'environnement qu'elles habitent forment un système unifié et ne peuvent être compris séparément. Chacun de ces trois éléments constitue à la fois une cause et un effet des autres, qu'il influence tout en étant influencé à son tour par eux. L'ensemble personnes-cultures-environnement correspond à un réseau complexe de variables reliées et interdépendantes selon Altman et Chemers (*ibid.*, p. 1, 7 et 42). Par conséquent, le rôle précis de l'environnement à l'égard des pratiques culturelles est difficile à cerner et diffus. Cette vision constitue une version souple de l'interaction entre la culture et l'environnement et correspond à un des courants de l'écologie culturelle présentées dans la section 2.5.1. Selon les versions plus radicales de l'écologie culturelle, l'environnement façonne les processus comportementaux et culturels de manière unidirectionnelle et causale. Dans cette perspective, le milieu est un facteur contraignant et déterminant en matière de culture (Vayda, 1969, citée dans Berry, 1975 ; Altman et Chemers, 1984, p. 52).

Bien que le rapport à l'environnement des personnes dépende de leurs cultures et de leurs appartenances, les enfants appartenant à différents contextes culturels sont caractérisés par des raisonnements moraux à l'égard de la nature qui sont remarquablement similaires selon Kahn (2003, p. 131). Ceci porte à croire que l'environnement possède des caractéristiques universelles et immuables qui sous-tendent les représentations des enfants. Ce phénomène pourrait être aussi expliqué par les caractéristiques partagées par les enfants de différents contextes. Par conséquent, la culture joue certes un rôle essentiel dans l'édification du rapport environnemental et dans la construction de l'identité en général et de la composante environnementale de l'identité, mais ce rôle n'est pas illimité selon Kahn ((*ibid.*).

Selon Altman et Chemers (1984, p. 5), les liens entre le rapport à l'environnement et la culture ne constituent pas un nouveau champ de recherche. Certaines sciences sociales se penchent depuis longtemps sur ces questions. À titre d'exemple, pour l'anthropologie et pour l'archéologie, il est très pertinent d'étudier comment les populations vivant à différentes périodes historiques et au sein de diverses cultures ont façonné leurs domiciles, leurs communautés et leurs villes en fonction de facteurs environnementaux et culturels (*ibid.*). De même, la géopolitique s'intéresse beaucoup aux connexions entre les processus politiques et les éléments géographiques, écologiques et culturels : par exemple, elle se préoccupe du rôle de l'eau dans les conflits du Moyen-Orient ou de celui du pétrole dans la guerre en Irak. Cependant, les dimensions psychologiques et sociales du rapport à l'environnement sont peu analysées par les sciences sociales. L'approche d'Altman et Chemers est novatrice en cela qu'elle porte sur les dimensions psychologiques, sociales et interpersonnelles de la relation entre l'environnement, les personnes et les cultures.

De plus, il semble que les sciences de l'environnement ne prennent pas suffisamment en compte l'influence des cultures sur le rapport au milieu de vie, notamment en ce qui concerne l'action socio-écologique (inspiré de Bowers, 1993, p. 14 et 19). L'approche contemporaine dominante en sciences de l'environnement privilégie une approche rationnelle et focalisée sur la résolution de problèmes, qui prend peu en considération les dimensions culturelles (*ibid.*, p. 13-14). Ce phénomène résulte du fait que les personnes qui œuvrent dans le domaine environnemental et qui vulgarisent l'information pour le grand public ont été formées au sein d'un système éducationnel considérant que l'agir humain est exclusivement basé sur des processus rationnels.

Selon Bowers (1993, p. 15), un problème lié à l'approche exclusivement rationnelle à l'égard de l'environnement, c'est qu'elle ignore la manière qu'ont diverses communautés d'organiser leur rapport au monde, entre autres leur compréhension des questions écologiques, en se basant sur des croyances, des valeurs et des significations fondamentalement différentes. La crise environnementale n'est pas seulement intrinsèquement humaine, elle comporte aussi des dimensions culturelles et phénoménologiques.

Notamment, les documents officiels de l'ONU en matière d'environnement et les discours des médias présentent surtout la crise environnementale de manière rationnelle, positiviste et quantitative (Bowers, 1993, p. 14-15). Les textes officiels de l'ONU font référence aux personnes, aux sociétés et aux gouvernements, mais pas aux cultures. Les aspects culturels et humains de la crise environnementale, et par extension ses aspects éducationnels, sont peu présents. Or, «*l'humanité de l'écologie est que le dilemme de la crise écologique émergente [...] est en partie au moins une question de valeurs et d'idées*» (traduction libre, Shepard, 1969, cité dans Ittelson *et al.*, 1974, p. 9). Cette dimension humaine de la crise environnementale n'est pas seulement l'affaire des personnes, des communautés, des sociétés et des États, mais repose également sur des différences culturelles qui ne peuvent être modifiées ou réconciliées en utilisant un processus politique axé uniquement sur des approches rationnelles (Bowers, 1993, p. 15). Tributaire de la dimension culturelle du rapport à l'environnement, le processus politique en matière de gestion de l'environnement et de résolution des problèmes écologiques est très complexe.

Ainsi, les origines de la crise environnementale consistent en un ensemble de croyances, de valeurs et de pratiques complexes et interreliées, dont les effets sont souvent indirects (Bowers, 1993, p. 19). Cela ne signifie pas que les cultures constituent des contraintes à un rapport constructif à l'environnement, mais qu'en leur sein coexistent des pratiques harmonieuses, neutres et néfastes à l'égard du milieu de vie.

Si l'approche rationnelle et résolutive est nécessaire en environnement, elle doit être complétée par d'autres perspectives (Bowers, 1993, p. 13). Autrement, la dimension humaine de la crise socio-écologique risque d'être négligée, comme c'est le cas généralement. En éducation relative à l'environnement, il existe peu de recherches et de pratiques qui accordent suffisamment d'importance à l'influence de la culture sur la relation humaine à l'environnement. Ainsi, le courant ethnographique en ERE, qui prend en considération le caractère culturel du rapport au monde (Sauvé, 2005a), est encore peu développé (Sauvé, 2008, communication libre).

En synthèse : Nous considérons dans cette recherche que le rapport à l'environnement est fondamentalement contextuel et culturellement déterminé. Notamment, l'aménagement du milieu de vie reflète la culture de ses habitants, tout comme le mode de vie d'une communauté dépend des caractéristiques biophysiques et géographiques de son environnement. Les personnes, leurs cultures et l'environnement qu'elles habitent forment un système unifié et ne peuvent être compris séparément. Par ailleurs, nous considérons que l'être humain est un être non seulement rationnel, mais aussi profondément culturel, et que la crise environnementale comporte des dimensions culturelles et phénoménologiques, ce que l'approche en sciences de l'environnement prédominante tend à ignorer. Enfin, les cultures portées par les communautés et les populations comportent des visions et des pratiques à la fois harmonieuses, neutres et néfastes à l'égard du milieu de vie.

2.7.4 Les liens entre le rapport à l'environnement et les différentes ontologies définies par l'anthropologie de la nature

Dans cette section, nous souhaitons fournir l'éclairage de l'anthropologie de la nature à la question des liens entre la culture et le rapport à l'environnement.

Dans son ouvrage *Par-delà nature et culture* paru en 2005, l'anthropologue Philippe Descola, caractérise quatre modes d'identification des «existants», humains et non-humains, qu'il appelle ontologies ou matrices ontologiques (Descola, 2005, p. 179). En effet, les humains repèrent des continuités et des discontinuités entre eux-mêmes et les autres espèces en fonction du rapport entre ce qu'ils perçoivent comme touchant à l'intériorité et ce qui relève de la physicalité. L'intériorité fait référence aux éléments suivants : des états affectifs et mentaux, une conscience réflexive, une capacité de raisonnement, une âme, une subjectivité, une intentionnalité. La physicalité a trait à la forme extérieure, aux dimensions corporelles et organiques et aux processus matériels (*ibid.*, p. 85-86). Les quatre ontologies définies par Descola (1996, 2005, 2011) correspondent au naturalisme, à l'animisme, au totémisme et à l'analogisme. Elles impliquent quatre types de rapports humains à la nature.

Selon Descola (2011, p. 85), l'ontologie naturaliste est caractérisée par la reconnaissance d'une discontinuité des intériorités entre humains et non-humains et d'une continuité des

physicalités : ici, seuls les humains possèdent une intériorité distinctive. Cependant, ils partagent avec les autres espèces les dimensions organiques et matérielles et les processus biologiques. Commun en Occident depuis le XVIIème siècle, le naturalisme est défini par Descola de la manière suivante :

> *[*Le naturalisme est*] La croyance que la nature existe, autrement dit que certaines entités doivent leur existence et leur développement à un principe étranger aux effets de la volonté humaine. Typique des cosmologies occidentales depuis Platon et Aristote, le naturalisme produit un domaine ontologique spécifique, un lieu d'ordre ou de nécessité où rien n'advient sans une cause, que cette cause soit référée à l'instance transcendante ou qu'elle soit immanente à la texture du monde. Dans la mesure où le naturalisme est le principe directeur de notre propre cosmologie et qu'il imbibe notre sens commun et notre principe scientifique, il est devenu pour nous un présupposé en quelque sorte «naturel» qui structure notre épistémologie et en particulier notre perception des autres modes d'identification* (Descola, 1996, p. 64).

Pour sa part, l'animisme attribue aux espèces non humaines une intériorité analogue à celle des humains, mais les différencie par le corps. On retrouve l'animisme chez les populations autochtones en Amazonie, en Amérique subarctique, en Sibérie ou dans des parties de l'Asie du sud-est (Descola, 2011, p. 87). Les prémisses de cette ontologie sont inverses de celles du naturalisme :

> *Le relativisme est ici du côté de que nous appelons la nature (des dispositions physiques qui «branchent» chaque espèce sur un monde qui lui est propre), tandis que l'universalisme est du côté de la culture (car, du fait, d'une intériorité similaire, tous les existants ont une vie sociale et culturelle du même type que celles des humains)* (Descola, 2011, p. 86).

Quant au totémisme, qui caractérise notamment le rapport au monde des Aborigènes d'Australie, il est basé sur l'idée d'une continuité morale et physique entre les êtres humains et les autres espèces (Descola, 2011, p. 86). Toutes les formes de vie proviennent d'un prototype commun dont elles partagent les qualités :

> *Les qualités héritées du prototype s'actualisent à chaque génération dans des humains, des animaux et des plantes, lesquels constituent, en dépit de leurs apparences dissemblables, autant de manifestations identiques du groupe de*

> *propriétés fondamentales au moyen duquel s'affirme leur identité commune* (Descola, 2011, p. 87).

Enfin, l'analogisme est caractérisé par la reconnaissance d'une discontinuité générale des intériorités et des physicalités (Descola, 2011, p. 87). On retrouve des ontologies analogistes dans les civilisations amérindiennes des Andes et du Mexique, en Chine, en Inde, en Afrique de l'Ouest et dans le passé de l'Europe, de l'Antiquité à la Renaissance. Selon l'ontologie analogiste, tous les existants sont singuliers, mais ils sont connectés par un réseau de correspondances :

> *L'ontologie analogiste s'appuie sur cette expérience répétée de la singularité des existants et tente d'apaiser le sentiment de désordre qui résulte de la prolifération du divers au moyen d'un usage obsessif de correspondances. Chaque chose est particulière, certes, mais l'on peut trouver en chaque chose une propriété qui la reliera à une autre, et cette autre à une autre encore, de sorte que des pans entiers de l'expérience du monde se trouvent ainsi tissés par la chaîne de l'analogie* (Descola, 2011, p. 87).

Chacune des quatre ontologies identifiées par Descola (2011, p. 88-89) est caractérisée par une conception du temps propre à elle et implique donc un type spécifique de rapport humain à l'environnement et aux transformations de ce dernier.

Selon l'ontologie naturaliste (Descola, 2011, p. 88-89), le temps est orienté, cumulatif et irréversible. Les changements qui se déroulent sont linéaires. Dans cette perspective, le rapport humain à l'environnement fait référence à une volonté de contrôle et de domestication de la nature et à une artificialisation progressive de l'environnement. Ce dernier est alors considéré comme «*un champ d'expérimentation et un gisement de ressources inépuisables*» (*ibid.*, p. 91).

D'après l'ontologie totémique (Descola, 2011, p. 89-90), le temps est stable et immuable. Il combine un présent perpétuel et un passé immédiatement renouvelé. Les prototypes à l'origine des existants sont encore présents et façonnent le monde. Dans cette perspective, le rapport au monde des personnes est marqué de manière peu prononcée par les

transformations biophysiques de l'environnement et davantage par ses modifications sociales et culturelles, portant sur des cosmogonies ou des systèmes de parenté.

Selon Descola (2011, p. 88), dans l'ontologie animique, le temps est plat, il ne comporte ni relief, ni profondeur, ni perspective. Il est immédiat et peu marqué par l'histoire et la mémoire.

Enfin, l'ontologie analogiste est caractérisée par une conception cyclique du temps, par une répétition des événements et par de grands bouleversements, voire des catastrophes, qui viennent ponctuer la fin de chaque cycle. Les populations chez lesquelles on trouve des ontologies animistes et analogistes perçoivent les transformations de l'environnement «*comme la co-construction partagée d'un champ d'interaction entre les humains et des non-humains de natures très diverses*» (*ibid.*, p. 90), sauf dans quelques cas de catastrophes écologiques.

Dans le Tableau 2.1 à la page ci-contre, nous synthétisons les quatre ontologies de Descola, ainsi que les régimes temporels et les types de rapports à l'environnement qui les caractérisent en général.

Tableau 2.1
Les quatre ontologies de Descola
Basé sur Descola (2011, p. 85-91)

Ontologie	Conception du temps	Rapport à l'environnement
Naturalisme. Discontinuité des intériorités et continuité des physicalités entre humains et non-humains	Orienté, cumulatif, irréversible, linéaire	Marqué par une volonté de contrôle et de domestication de la nature et par une artificialisation progressive de l'environnement
Animisme. Continuité des intériorités et discontinuité des physicalités entre humains et non-humains	Plat, écrasé, sans relief, ni profondeur, immédiat, peu marqué par l'histoire et la mémoire	Caractérisé par une construction collective d'un champ d'interaction entre toutes les formes de vie
Totémisme. Continuité des intériorités et des physicalités entre humains et non-humains	Stable, immuable, mélange de présent perpétuel et de passé immédiatement renouvelé	Marqué en particulier par les modifications sociales et culturelles et moins par les transformations biophysiques
Analogisme. Discontinuité des intériorités et des physicalités entre humains et non-humains. Connexion de tous les existants à travers un réseau de correspondances	Cyclique et périodique, répétition des mêmes événements au terme d'une période donnée, fin des cycles par un grand bouleversement	Caractérisé par une construction collective d'un champ d'interaction entre toutes les formes de vie

Pour Descola (2011, p. 81), l'opposition entre nature et culture n'a pas lieu d'être. Certes, l'anthropologue reconnaît que la nature ne peut être saisie par les humains que par le biais de dispositifs de codage culturel, par exemple des croyances religieuses, des paradigmes scientifiques et des médiations techniques. Mais il souligne l'importance pour les sciences sociales, entre autres l'anthropologie, de se défaire du dualisme entre nature et culture. Ce dualisme est caractérisé par les deux positions opposées suivantes : d'une part, la culture est un produit de la nature, et d'autre part, la nature n'existe qu'à travers des symboles culturels (*ibid.*, p. 30).

Il importe pour l'anthropologie de se libérer de la rupture entre nature et culture. C'est seulement à ces conditions qu'il lui sera possible de s'affranchir de l'anthropocentrisme et

des débats entre déterminismes naturels et culturels (Descola, 2011, p. 80-81 ; p. 100-101). Descola désigne une telle anthropologie par les appelations d'écologie symbolique ou d'anthropologie de la nature (*ibid.*, p. 100).

En synthèse : Descola identifie quatre modes d'identification des «existants», ou ontologies, qui font référence à différents rapports à l'environnement : le naturalisme, l'animisme, le totémisme et l'analogisme. Au Liban, où est située notre étude de cas, l'ensemble de la population est caractérisée par une ontologie naturaliste. Cela semble être le cas également pour les publics des deux initiatives éducatives FOEME et CGA, étudiées dans l'exploration complémentaire. En nous basant sur la réflexion de Descola, nous considérons dans cette recherche qu'il est essentiel pour les sciences sociales de se défaire du dualisme entre nature et culture, selon lequel soit la culture est un produit de la culture, soit la nature n'advient à l'existence qu'à travers des symboles culturels. Pour cela, il faut construire une écologie des relations entre humains et non-humains (Descola, 2011), caractérisée par une éthique écocentrique, et l'intégrer dans les sciences tant biophysiques que sociales, notamment en anthropologie. Ceci interpelle en particulier l'éducation relative à l'environnement, qui peut être fort pertinente dans cette perspective.

2.7.5 La guerre et le rapport à l'environnement

Nous cherchons dans cette section à cerner les effets de la guerre sur le rapport à l'environnement. Nous nous inspirons pour cela des écrits sur les concepts de rapport aux lieux, notamment en ce qui concerne la modification de ce rapport lors d'événements majeurs, et de notre expérience de vie dans un pays en guerre. Nous nous basons également sur les résultats de l'étude de cas que nous avons réalisée au Liban. Cette section est donc le fruit d'une réflexion personnelle, s'appuyant sur les résultats des deux volets de cette recherche et sur les éléments du cadre théorique.

Il nous semble qu'un conflit armé, non seulement menace l'intégrité physique des individus et leur environnement, mais modifie également leurs identités et met en danger leur capacité de s'attacher à leur milieu de vie et de le préserver, voire de le reconstruire. Les guerres transforment considérablement l'«*espace d'action*» des personnes (traduction libre, Hay,

1988, p. 160), à savoir l'espace qui leur est familier grâce à des parcours réguliers effectués à partir de leurs domiciles et qui définit la région à laquelle ces personnes se sentent attachées. En créant de nouvelles frontières ou en modifiant les anciennes, en introduisant une sorte de découpage de zones entre les protagonistes qui s'opposent, en rendant l'accès impossible à certains régions (par exemple, des zones minées ou ciblées par un franc-tireur), les guerres transforment le sens du lieu et l'espace d'action des personnes, modifiant l'utilisation qui est faite des lieux et donc le rapport au milieu de vie. Un conflit armé change à la fois les composantes géographiques et les dimensions sociales de l'identité. En effet, les rapports interpersonnels sont radicalement transformés, non seulement à cause de la polarisation des personnes due aux conflits, mais aussi parce que certaines personnes deviennent des sinistrés, des personnes dans le besoin, des réfugiés. De plus, les bouleversements géographiques et physiques du milieu de vie peuvent modifier en profondeur les définitions sociales inhérentes à son utilisation par les personnes qui l'habitent, ce qui contribue à altérer leurs rapports au monde et leurs identités (inspiré de Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983).

Nous observons souvent, pendant et après une guerre, le désintérêt des personnes qui l'ont vécue pour la nature, pour leur milieu de vie et pour les problématiques environnementales globales et éloignées. Les questions qui font parfois exception sont l'accès aux ressources en eau et à l'énergie. Par exemple, fin janvier 2007, des émeutes ont eu lieu au Liban en raison des coupures d'électricité inégales selon la localisation géographique, très médiatisées à l'époque. La presse fait souvent état de l'augmentation et de l'aggravation des problèmes socio-écologiques dans les pays connaissant des guerres.

Signalons que nous n'avons pas repéré de recherches sur le rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu un conflit armé. En effet, les guerres et,ou les situations politiques très tendues rendent la réalisation de telles recherches très ardue (inspiré de De Châtel, 2007, p. 58). Or, ces recherches pourraient éclairer le champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui concerne l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix socio-écologique. Il faut noter que le désintéressement pour la plupart des questions environnementales durant et après une guerre n'est pas contradictoire avec le renforcement de l'attachement au milieu de vie observé chez certaines personnes qui refusent de partir

pendant des guerres ou suite à des catastrophes[41] (inspiré de Hay, 1988) : cet attachement ne se traduit pas nécessairement par un rapport positif à l'environnement et ne les pousse pas forcément à passer à l'action socio-écologique.

Une relation avec l'environnement positive et significative implique des raisonnements à long terme (inspiré de Harari, 2008, p. 11). Or, le fait pour les personnes de vivre dans un contexte de violence et de risques, parant aux dangers immédiats et tentant de satisfaire des besoins fondamentaux, les mène à réfléchir, à planifier leurs actions et à agir à court terme. «*Celui qui n'a pas de maison maintenant n'en aura plus jamais*» a écrit le poète Rilke (traduction libre, 1995, p. 15). De plus, selon Hershey et Hill (1977-78), les personnes dont les besoins en nourriture, en abri et en sécurité sont à peine satisfaits sont moins susceptibles d'investir d'énergie physique ou émotionnelle en vue de se préoccuper de besoins «supérieurs», tels que certaines questions environnementales jugées plus lointaines (par exemple, le phénomène des changements climatiques ou l'exclusion d'activités humaines dans des zones de conservation stricte). Pour élaborer cette réflexion, Hershey et Hill (1977-78) se sont basés sur la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow (1975, p. 35-59) pour tenter de comprendre ce qui apparaissait comme le manque d'intérêt pour les questions écologiques chez les populations afro-américaines. Certes, nous nous intéressons surtout dans cette recherche aux personnes et communautés en situation de guerre ou post-guerre, mais les recherches précitées peuvent contribuer à la réflexion, surtout compte tenu du manque d'études sur le rapport à l'environnement en situation de conflit armé ou après un tel conflit.

Ainsi, il peut être avancé que les personnes qui vivent une guerre et dont les besoins de base ne sont pas ou peu satisfaits ont tendance à investir peu d'énergie, voire pas du tout, dans des certaines questions écologiques jugées plus lointaines. 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. Les personnes pendant et après un conflit armé font face à

[41] Bien entendu, de nombreuses personnes quittent leur région ou leur pays pendant une guerre ou une catastrophe naturelle, si elles en ont la possibilité.

de nombreux problèmes, on peut penser par exemple aux Palestiniens dans la bande de Gaza et en Cisjordanie (De Châtel, 2007, p. 58). Cela pourrait contribuer à amoindrir à leurs yeux la gravité d'un problème environnemental spécifique, par exemple la raréfaction et la pollution des ressources en eau (inspiré de De Châtel, 2007, p. 58). Aussi, les ressources que ces personnes peuvent mobiliser pour résoudre ces problèmes sont divisées (inspiré de Mohai, 1990) et affaiblies par le grand nombre et la synergie des problématiques.

En outre, pendant une guerre, le milieu de vie cesse d'apporter aux personnes ses qualités en temps de paix, entre autres, le bien-être psychologique, la protection, la sécurité, la créativité, le contrôle, la sérénité, l'intimité et la stabilité (Altman et Low, 1992, p. 7). Et pourtant, tel qu'abordé précédemment, ce milieu de vie est associé aux identités individuelles et collectives (Hay, 1988 ; Altman et Low, 1992, p. 4), d'où un paradoxe difficile à vivre, les questions identitaires prenant toujours une importance considérable pour les personnes (Clayton et Opotow, 2003, p. 2). Cela expliquerait probablement en partie leur désintéressement pour la préservation ou l'amélioration de leur milieu de vie pendant et après le conflit armé. En effet, ce n'est pas chose facile pour l'humain de se relier à un environnement détruit, qui porte les traces physiques, écologiques et sociales des guerres des humains. Des situations de guerres semblent donc mener vers une aliénation à l'égard de l'environnement. Enfin, la raréfaction des ressources naturelles qui résulte des effets environnementaux de la guerre peut renforcer les identités de groupe basées sur la religion ou l'ethnicité, augmentant la compétition entre communautés (inspiré de Homer-Dixon, 1999, p. 178) et accentuant la tendance à voir l'autre uniquement à travers une affiliation identitaire singulière. La dégradation du milieu de vie qui découle d'un conflit armé peut donc provoquer de nouveaux conflits, déclenchés par les questions environnementales, ou intensifier les tensions ou conflits existants (inspiré de Mische, 2004, p. 47).

En synthèse : Dans cette recherche, nous considérons que 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. 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. Un conflit armé altère négativement la motivation et la capacité des personnes à l'égard de l'action en matière d'environnement, non sans menacer leur sécurité et réduire leur espace d'action. Nous avançons qu'un conflit armé provoque une aliénation des populations à l'égard de l'environnement tout en transformant profondément les composantes de leur identité, notamment leur identité de lieu et leur identité environnementale, et en diminuant leur sens de pouvoir-agir et leur pouvoir-agir. C'est le cas, nous semble-t-il, pour le Liban, pour la Bosnie-Herzégovine, l'Irak, le Rwanda, etc.

2.8 La consolidation environnementale de la paix

Cette section explore le concept et le champ émergent de la consolidation environnementale de la paix. Nous tentons de définir ce terme et de présenter les caractéristiques des théories et des pratiques en la matière. Nous nous penchons entre autres sur les facteurs contraignants, sur les théories sociales reliées à la consolidation environnementale de la paix, sur les effets et l'évaluation des programmes dans ce domaine et sur les liens avec l'éducation. Nous nous appuyons notamment sur une recension d'écrits sur les théories et pratiques de la consolidation environnementale de la paix réalisée par Harari (2008) et Roseman (2008), sur laquelle nous porterons un regard critique.

Signalons qu'au début des travaux de cette thèse, il n'avait pas été prévu d'intégrer le domaine de la consolidation environnementale de la paix. Toutefois, la recension des écrits réalisée pour construire ce cadre théorique a mis en lumière l'existence et l'importance de ce champ, qui est étroitement lié avec notre objet de recherche initial, soit la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix.

C'est ainsi que, dans ce cadre théorique émergeant d'une démarche globale basée sur la rétroaction continue et progressive entre les diverses parties de la thèse et d'une stratégie

spécifique d'anasynthèse, nous présentons des éléments relatifs au champ de la consolidation environnementale de la paix. Ces éléments serviront à nourrir les fondements et les pratiques d'éducation relative à l'environnement proposés au Chapitre V.

Tel qu'exploré à la section 2.1, la consolidation de la paix (*peacebuilding*) est l'une des trois stratégies de construction d'une dynamique de paix[42]. La consolidation environnementale de la paix (*environmental peacebuilding*) est un concept étroitement lié aux théories et concepts de la consolidation de la paix (*peacebuilding*). Elle constitue l'une des approches possibles dans le domaine de la consolidation de la paix, outre les approches politiques, économiques, sociales et culturelles (Harari, 2008, p. 6).

Selon Carius (2006, p. 6), les programmes de consolidation environnementale de la paix appartiennent à trois catégories :

- Les programmes qui visent à prévenir ou à résoudre des conflits directement liés à des problématiques écologiques.
- Les programmes qui visent à mettre en place et à maintenir une coopération environnementale entre les protagonistes d'un conflit.
- Les programmes qui visent à instaurer une paix durable à travers la protection de l'environnement et par la promotion d'un développement respectueux des processus écologiques et de l'équité sociale (autrement dit, un éco-développement).

La consolidation environnementale de la paix s'appuie sur les principes suivants : la nature n'a pas de frontières politiques et les démarches de coopération à l'égard de la résolution de problèmes écologiques et,ou de la gestion des ressources naturelles (soit la coopération environnementale) peuvent s'inscrire par-delà les frontières politiques (Harari, 2008, p. 6).

---

[42] 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, rappelons-le, 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, tels que le rapatriement des réfugiés, le désarmement, la réforme ou le renforcement des institutions étatiques, etc.

Soulignons que la résolution et la transformation d'un conflit fait appel à de nombreuses et diverses dimensions et actions interdépendantes, en raison du caractère dynamique des tensions et des disputes (Lederach, 1997, p. 67), d'autant plus que la paix est une dynamique et un processus constant, et nullement un état statique et figé qui est obtenu une fois pour toutes.

2.8.1 La coopération environnementale

Dans cette section, nous présentons le concept de coopération environnementale et nous explorons son rôle dans les démarches de consolidation environnementale de la paix.

Un processus de consolidation environnementale de la paix se préoccupe des dimensions environnementales en vue d'atteindre sa finalité, la construction d'une dynamique de paix positive. Pour cela, il fait appel à l'action de la coopération environnementale entre différents groupes. Celle-ci est de nature à améliorer le milieu local et les conditions de vie des populations dans des contextes où l'environnement a été détruit par la guerre. Elle fait référence à des projets de résolution de problèmes, de gestion des ressources ou d'écodéveloppement. Selon Maoz (2000), la résolution coopérative de problèmes, surtout lorsque ces derniers sont partagés par des groupes, peut contribuer à diminuer les tensions et l'hostilité intercommunautaires.

Selon Harari (2008, p. 6), la coopération environnementale permet d'initier un dialogue entre des communautés ou des populations en désaccord, qui est souvent difficile à mettre en place à travers les voies politiques, c'est-à-dire entre les hauts dirigeants. Elle peut aider au développement de la confiance entre des groupes caractérisés par un conflit. Selon Carius (2006, p. 11), au fur et à mesure que la coopération environnementale, notamment en matière de gestion des ressources partagées, prend de l'ampleur, les tensions et les hostilités diminuent et les populations prennent conscience d'une «*identité régionale*» (traduction libre, Carius, 2006, p. 12), centrée sur l'environnement régional et non sur les frontières politiques,

accompagnée d'une vision d'obligation et de droits communs, comme nous l'avons vu auparavant.

À titre d'exemple, certains pays utilisent depuis longtemps la coopération environnementale 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). Elle peut avoir lieu entre des États, des régions, des communautés intra-étatiques ou interétatiques... On peut penser entre autres 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 autour du fleuve de l'Indus et à l'accord sur l'eau dans le traité de paix israélo-jordanien (Lonergan et Brooks, 1995).

Ainsi, en 1994, la Jordanie et Israël, alors en guerre, ont signé un traité de paix accompagné de provisions liées à l'eau, portant notamment sur le partage des ressources des fleuves du Yarmouk et du Jourdain et sur un cadre de coopération israélo-jordanien pour le développement de nouvelles sources hydriques à travers des projets hydrauliques communs (Lonergan et Brooks, 1995). Insuffisante pour transcender les dissensions politiques, cette coopération technique peut catalyser un processus d'accord politique déjà existant et «*resserrer les liens nouveaux dans une perspective de gains mutuels*» selon Le Prestre (2005, p. 415).

Nous avons vu que la raréfaction des ressources naturelles provoquée par les effets environnementaux de la guerre peut renforcer les identités de groupe basées sur la religion ou l'ethnicité, exacerbant la compétition entre communautés (Homer-Dixon, 1999, p. 178). Or, la coopération environnementale est de nature à diminuer la colère des groupes qui se considèrent des victimes d'inégalités socio-écologiques. Ces inégalités renforcent leur statut de collectivités marginales, socialement et économiquement défavorisées (Carius, 2006, p. 7). En effet, des problèmes environnementaux, lorsqu'ils sont combinés à des difficultés économiques, des inégalités sociales et un sentiment d'exclusion, peuvent devenir explosifs, causant de graves disputes. De plus, dans des contextes où l'identité (par exemple, religieuse

et ethnique) est liée à l'accès non seulement à des opportunités économiques et politiques mais aussi aux ressources naturelles et à un milieu de vie sain, les questions socio-écologiques peuvent affecter différemment les communautés qui habitent une même région et catalyser un sentiment d'injustice et d'hostilité à l'égard des groupes considérés comme mieux lotis (Carius, 2006, p. 7). Une démarche de coopération environnementale pourrait diminuer les causes de tensions entre les communautés ou les populations et contribuer à résoudre les problèmes environnementaux, qui peuvent être exacerbés par les différences socio-économiques.

En synthèse : La coopération environnementale correspond à une coopération entre des communautés ou des populations caractérisées par des tensions ou par un conflit, en vue de résoudre des problèmes socio-écologiques et d'améliorer le milieu de vie et les conditions de vie des populations dans des contextes où l'environnement a été détruit par la guerre. Cette coopération permet d'initier un dialogue souvent difficile à mettre en place à travers les voies politiques, entre les hauts dirigeants. Soulignons que les démarches de coopération environnementale semblent très intéressantes dans tout contexte caractérisé par une diversité culturelle, dans des visées d'apprentissage du vivre-ensemble et de développement d'un rapport harmonieux à l'environnement.

2.8.2 Médiation et participation au sein de la coopération environnementale

Les programmes de consolidation environnementale de la paix font appel à des médiateurs, qui font parfois partie des communautés caractérisées par un conflit. Cette option semble présenter des avantages. En effet, les acteurs faisant partie des communautés connaissent bien les contextes locaux et les réalités sociales, politiques, culturelles, éducationnelles, économiques, etc. En outre, une telle option confère aux acteurs une plus grande crédibilité et une légitimité aux yeux des communautés. Elle permet aussi le renforcement du pouvoir-agir (*empowerment*) de ces communautés.

À titre d'exemple, l'ONG Friends of the Earth Middle East, étudiée dans notre exploration complémentaire, fait appel à des acteurs locaux pour chacune des 28 communautés

participantes dans le projet des Bons Voisins de l'Eau, dans le but d'impliquer davantage ces dernières dans le projet (voir Chapitre V).

Ainsi, «*la plus grande ressource pour promouvoir la paix à long terme est toujours ancrée dans les populations locales et leur culture*» (traduction libre, Lederach, 1997, p. 94). La consolidation de la paix devrait être basée sur les citoyens, qui doivent être considérés comme des agents (Lederach emploie le terme de ressources, mais nous lui préférons cette notion moins économique) et non comme de simples destinataires des processus de la consolidation de la paix, périphériques à la transformation sociale et politique (*ibid.*). Les médiateurs devraient être ancrés dans le contexte (*ibid.*, p. 96). Leur connaissance de ce dernier et leurs relations avec les personnes constituent des avantages, et non pas des désavantages. Les médiateurs sont connectés à la communauté et au milieu de vie de manière continue. Ils sont souvent choisis en fonction de leur identité et de leur rôle dans la communauté, leur profession ayant moins d'importance. Leur valeur pour le processus de consolidation environnementale de la paix réside dans les relations qu'ils ont tissées avec l'environnement local et ses habitants. Souvent, les médiateurs ou les consolidateurs de la paix (*peacemakers*) sont proches d'une communauté particulière mais, en tant qu'équipe, ils possèdent une crédibilité pour l'ensemble des communautés (Lederach, 1997, p. 96).

Cependant, selon Carius (2006, p. 12), le traitement des conflits par une démarche de coopération environnementale requiert une tierce partie neutre, qui se charge de la médiation et de l'arbitrage et ce, en particulier dans des situations de conflit extrême. L'auteur donne l'exemple de la médiation efficace de la Banque Mondiale dans les négociations entre l'Inde et le Pakistan à propos des eaux de l'Indus. Mais Carius (*ibid.*) reconnaît le rôle qu'ont joué des membres des communautés dans la résolution de certains conflits, telles des personnes âgées, des femmes ou des experts en environnement. Un cas intéressant correspond au Groupe de la paix de Wajir au Kenya, dirigé par des femmes. Cette initiative a contribué à alléger les hostilités entre des bergers en désaccord au sujet du contrôle de l'eau.

Soulignons la pertinence d'associer des acteurs externes à la démarche de coopération environnementale. En effet, ces acteurs peuvent faciliter le processus et disposent souvent de

plus de marge de manœuvre que les médiateurs internes. Ils permettent de mettre en contact et de relier les personnes possédant une vision de paix au sein des communautés selon Lederach (1997, p. 94) : il s'agit de personnes caractérisées par des visions du monde, des valeurs et des pratiques en faveur de la construction d'une dynamique de paix.

Selon Carius (2006, p. 21), la participation de toutes les parties prenantes est généralement essentielle en vue d'étendre la coopération environnementale entre les communautés, notamment en ce qui concerne les ressources en eau, à un plan sociétal plus vaste. Cependant, cela n'est pas possible dans tous les bassins-versants. Dans certains cas de conflits très avancés, caractérisés par des intérêts très divergents, les protagonistes sont incapables d'atteindre un consensus ou peuvent rejeter la participation de certains acteurs. Des projets de formation et d'éducation conjoints, comportant une étude commune des problématiques, peuvent alors s'avérer utiles pour développer des relations de confiance entre les communautés.

Selon Ali (2003), il existe deux écoles de pensée en sciences sociales en matière de coopération, qui considèrent toutes les deux que les parties prenantes sont des acteurs pertinents :

- L'école de pensée réaliste, selon laquelle les relations entre les parties prenantes sont fondées sur la peur et sur l'absence de confiance ; toute coopération est alors imposée et motivée par la volonté d'obtenir plus de pouvoir (Ali, 2003).

- L'école de pensée libérale, selon laquelle les acteurs qui cherchent à atteindre des objectifs de paix s'engagent dans une coopération ; les conflits constituent alors une anomalie (Ali, 2003).

Cette recherche se rapproche davantage de l'école de pensée libérale : nous considérons que la coopération ne peut être imposée mais devrait être le fait de l'ensemble des protagonistes d'une dispute ou d'un conflit. Dans une démarche de coopération environnementale, les protagonistes possèdent une visée supérieure et partagée, à savoir la protection de leur

environnement, et mettent en place des projets intercommunautaires cohérents avec cette visée. Toutefois, cette recherche prend en compte l'existence des rapports de pouvoir entre les communautés, notamment en ce qui concerne l'accès aux ressources naturelles et à un environnement sain.

En synthèse : Dans cette recherche, nous considérons que la coopération environnementale gagne généralement à faire appel à la fois à des personnes externes et à des acteurs faisant partie des communautés, qui connaissent bien le contexte. La participation d'acteurs internes est de nature à renforcer le pouvoir-agir des communautés et leur sens de responsabilité à l'égard du milieu de vie. En outre, une telle démarche peut permettre un traitement de la problématique écologique qui répond aux attentes et aux besoins des populations, de manière cohérente avec leurs cultures de référence, en accord avec le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement. Nous verrons au Chapitre V que les résultats de l'étude de cas centrale et de l'exploration complémentaire des deux autres initiatives étudiées confirment le caractère positif de l'implication d'acteurs faisant partie des communautés participantes au sein des programmes de consolidation environnementale de la paix.

2.8.3 L'intérêt des problématiques environnementales en matière de consolidation de la paix

La prise en compte des problématiques environnementales est particulièrement appropriée aux processus de consolidation de la paix, notamment pour les raisons suivantes :

- Les problématiques environnementales se déploient au-delà des frontières politiques. Une coopération autour de la gestion de ressources ou de la résolution de problèmes écologiques génère un lien entre des populations, des régions, des territoires ou des pays (Dabelko, 2006).

- Les problématiques environnementales sont caractérisées par des interactions et des interdépendances complexes, ce qui peut mener à des opportunités de coopération

environnementale durable (Carius, 2006, p. 10), tout en constituant éventuellement des difficultés à surmonter. L'identification des thématiques de coopération doit être principalement déterminée par le contexte et les demandes des parties prenantes.

- Les interdépendances principalement basées sur des liens économiques et politiques peuvent mener à une polarisation sévère, comme dans le cas des oppositions à la globalisation économique, selon Carius (2006, p. 12). Inversement, la coopération ancrée dans les interdépendances écologiques peut permettre une coopération sur un plan plus vaste que l'étroite sphère économique, qui est souvent cause de divisions.

- Le traitement des questions environnementales nécessite un processus de consultation, de discussion et de collaboration s'inscrivant dans le long terme. Cette interaction continue aide à construire la confiance entre des groupes ou des sociétés opposées (Dabelko, 2006). En outre, le traitement des problèmes écologiques, en raison de leur nature et de leur structure, fait souvent appel à des actions préventives, qui se déroulent par nature à long terme et qui sont suffisamment flexibles pour pouvoir gérer des changements inattendus, abrupts et importants (Carius, 2006, p. 10). Des démarches et des institutions dans le domaine de la coopération environnementale peuvent fournir un cadre d'action sur le long terme, où les bienfaits futurs sont plus importants que les préoccupations à court terme (*ibid.*). Selon Ali (2005, p. 2), en vue d'instaurer une démarche de coopération, il est psychologiquement plus approprié de se focaliser sur des problèmes écologiques partagés, que de se concentrer sur la gestion de ressources communes, qui risquent au contraire d'engendrer des conduites compétitives. Il faut noter cependant que la coopération autour de la gestion de ressources peut créer un sentiment de fierté, d'appropriation, de pouvoir-agir et de vouloir-agir à l'égard de ces dernières (Dinar, 2007, p. 214 ; Naoufal, 2009b, p. 44). Un exemple est le cas du partage de l'eau dans le cas du conflit israélo-palestinien : l'attribution égalitaire de droits et quotas en eau aux Israéliens et Palestiniens entraînerait les deux peuples à préserver les ressources d'eau, au lieu de les surexploiter selon Ostrom *et al.* (1999, p. 278-279).

- L'intégration des problématiques environnementales dans les négociations de paix conduit à une paix plus durable que leur non-inclusion (Ali, 2003), notamment parce qu'elle permet le maintien d'un lien collaboratif entre des camps potentiellement en conflit. De plus, en cas de velléité de rupture d'un accord de paix, la base environnementale de la coopération peut empêcher cela.

- Les problématiques environnementales se prêtent très bien aux initiatives locales d'acteurs communautaires, ce qui peut constituer un premier pas vers un dialogue entre les autorités publiques (Dabelko, 2006).

- Les questions environnementales correspondent à la fois à des problématiques de «basse importance politique» (*low politics*) et à des problématiques de «haute importance politique» (*high politics*) (Dabelko, 2006), ce qui, dans la deuxième option, obligent les dirigeants à leur accorder beaucoup d'attention et à collaborer, comme dans le cas de l'eau au Moyen-Orient (Harari, 2008, p. 9). Négligées par les gouvernements et ne figurant pas dans leurs priorités, les questions environnementales non prioritaires peuvent constituer un sujet de dialogue et de collaboration dans le cadre d'un conflit. Ces thématiques ne risquent pas de dégrader davantage les relations interétatiques (Harari, 2008, p. 9), elles peuvent même permettre de diminuer l'hostilité et de faciliter d'autres collaborations. Ali (2003) déplore le fait que les problématiques écologiques sont souvent considérées par la majorité des autorités publiques comme peu importantes et ne touchant pas à aux besoins immédiats des populations. Cependant, le caractère peu stratégique de ces questions n'occupant pas le devant de la scène présente l'avantage de permettre des initiatives locales et des interactions intercommunautaires, nécessaires pour l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé (Harari, 2008, p. 9). C'est d'autant plus le cas que les hauts dirigeants sont caractérisés par un raisonnement moins flexible et une liberté de manœuvre plus limitée, par rapport à des dirigeants d'échelons intermédiaires (Lederach, 1997, p. 94).

- Les politiques environnementales, aussi bien sur le plan national que sur le plan international, sont très étroitement liées aux questions de modernisation de la société et

de l'État, de démocratisation et de fortification de la société civile (Carius, 2006, p. 11). La diffusion des savoirs socio-écologiques, la participation publique dans les politiques environnementales et l'éducation jouent un rôle essentiel dans la démocratisation et dans le renforcement du pouvoir-agir des sociétés (*ibid.*).

- Les problématiques environnementales sont de nature à permettre une coopération qui peut mener au partage d'informations, à la réduction de l'emploi de la violence et à la création d'une identité écologique régionale, selon Carius (2006, p. 12). La coopération à l'égard de ressources d'eau partagées peut permettre de créer des communautés de divers usagers et parties prenantes, catalysant une coopération en matière de gestion hydrique et dépassant les intérêts conflictuels des personnes et communautés (*ibid.*, p. 9). Haas (1990, p. 75) ajoute à cela que les questions environnementales étant liées à des savoirs d'ordre scientifique, elles peuvent servir de support à l'apparition de «*communautés épistémiques*» (traduction libre, Haas, 1990, p. 55), promouvant l'émergence d'une coopération. La création de ces communautés est à l'origine d'accords tels que le Plan d'action méditerranéen et le protocole de Montréal (*ibid.*, p. 131). Une communauté épistémique est définie ainsi par Haas (1990) :

> *Un groupe professionnel qui croit en les mêmes relations de cause à effet [...] et partage les mêmes valeurs [...], [ainsi qu'] une acceptation d'un ensemble commun de faits [...] et un cadre interprétatif commun ou «savoirs consensuels», à partir duquel les membres de cette communauté convertissent ces faits ou observations en des conclusions pertinentes pour des politiques* (traduction libre, Haas, 1990, p. 55).

Signalons que ces communautés épistémiques semblent apparentées aux communautés d'apprentissage (Orellana, 2002), qui correspondent à une stratégie-cadre en éducation relative à l'environnement, dont nous reparlerons entre autres à la section 2.9.1 de ce chapitre et dans le Chapitre V.

Pour Haas (1990, p. 55), une communauté épistémique est composée d'experts scientifiques. Cependant, il nous semble que les questions d'environnement peuvent susciter l'émergence de communautés épistémiques regroupant des personnes de diverses collectivités, qui s'accordent sur leurs représentations à l'égard des savoirs et problématiques écologiques, qui

partagent des significations, des visées, des modes de raisonnement, voire une identité biorégionale : ceci renforce la coopération environnementale et la cohérence, cohésion et stabilité relative de la communauté épistémique écologique.

Il nous apparaît que la formation de communautés épistémiques écologiques devrait impliquer aussi la prise en compte d'autres types de savoirs que les savoirs formels et scientifiques, à savoir les savoirs expérientiels, les savoirs traditionnels, les savoirs de sens commun (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 57), les savoirs locaux, les savoirs issus de l'action sociale et citoyenne, etc. Ces savoirs informels sont des «*savoirs fugitifs*» pour Hill (traduction libre, 2004, p. 221) car ils sont peu valorisés par les autorités publiques et échappent au contrôle des experts institutionnels, ces derniers s'appuyant rarement sur les connaissances locales pour élaborer leurs politiques écologiques. Les savoirs fugitifs sont contextuels et prennent en considération les réalités sociales, économiques, politiques, historiques, culturelles, etc. (Sauvé, 2007b, p. 330). Ils se distinguent des «*savoirs codifiés ou officiels qui reproduisent le statu quo*» (traduction libre, Hill, 2004, p. 221), qui maintiennent les politiques socio-écologiques et qui limitent le déploiement de l'action locale. Élaborés et diffusés par les experts institutionnels et les autorités en place, de type techno-rationnel, proclamant une soi-disant objectivité et universalité, les savoirs codifiés sont imprégnés d'une culture dominante qu'ils renforcent (Sauvé, 2007b, p. 330). Selon Hill (2004), les groupes de citoyens engagés dans une action locale utilisent et,ou construisent des savoirs fugitifs, qui renforcent leurs intérêts locaux et globaux. Ces savoirs fugitifs, souvent édifiés au cœur même de l'action, nous semblent contribuer considérablement à l'appréhension et la compréhension des problématiques socio-écologiques et devraient être intégrés dans le concept de communautés épistémiques.

En outre, les savoirs sont étroitement liés aux questions de pouvoir, comme le mettent en évidence les études récemment menées sur les luttes de pouvoir dans le domaine de la gestion des ressources naturelles (Rist *et al.*, 2007). Les caractéristiques et les mécanismes de la construction des savoirs influencent considérablement la capacité des communautés à identifier et à cerner leurs objectifs et leurs préoccupations, à accéder à de nouveaux savoirs, à agir et à mettre en place une stratégie d'écodéveloppement qui leur convienne.

En synthèse : La coopération environnementale peut renforcer la coopération entre États, populations ou communautés. Elle peut aussi contribuer à une convergence politique des protagonistes d'un conflit, en raison de certaines caractéristiques des questions environnementales. Notamment, celles-ci comportent à la fois des problématiques de «haute importance politique», qui contraignent les autorités gouvernementales à coopérer, et des problématiques de «basse importance politique». Négligées par les gouvernements, ces dernières présentent l'avantage de permettre des initiatives locales et des interactions intercommunautaires, nécessaires pour l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé. Les problématiques environnementales peuvent aussi servir de support à la création de communautés épistémiques écologiques (Haas, 1990). Selon cette recherche, ces communautés réunissent non seulement des experts mais tous les membres de la communauté. Fondées sur des savoirs de tous ordres et sur le partage d'une identité biorégionale, les communautés épistémiques écologiques renforcent les mécanismes de coopération environnementale et semblent apparentées aux communautés d'apprentissage (Orellana, 2002).

2.8.4 La réconciliation : une composante centrale de la consolidation de la paix

Dans cette section, nous définissons le concept de réconciliation, nécessaire à la construction d'une dynamique de paix. En effet, les processus de consolidation de la paix sont fondés sur la réconciliation selon Lederach (1997, p. 24) : il s'agit d'un processus visant à instaurer un rapport harmonieux entre des communautés en désaccord, qui ne force pas ces dernières à faire fi de leurs allégeances conflictuelles mais qui les engage les unes par rapport aux autres en tant qu' «*humains en relation*» (traduction libre, Lederach, 1997, p. 26). La réconciliation s'appuie sur la relation de voisinage, à la fois base du conflit et de sa résolution. Nous observons que cette vision s'inscrit dans un contexte de conflit entre parties voisines.

Les protagonistes d'une dispute ou d'un conflit ont souvent subi des violences et des traumatismes à travers des générations. Ancré dans l'histoire, leur rapport à l'égard de leurs adversaires est déterminé par des stéréotypes de ces derniers - qu'ils perçoivent comme de dangereux ennemis - par la peur, le ressentiment et les griefs (Lederach, 1997, p. 23). Après

un conflit, l'intolérance entre les communautés dans les contextes de divisions sociétales est présente à tous les niveaux de la société et empêche la mise en place de la démocratie ainsi que le développement humain selon Blagojevic (2007). Cette intolérance peut se transformer en tensions qui peuvent dégénérer. Ainsi, «*la mémoire historique des griefs est mobilisée à travers une combinaison de facteurs politiques, économiques et sociaux, qui entraînent un point culminant d'intolérance et d'hostilités entre groupes*» (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 555). Ces problèmes peuvent mener à un conflit armé s'ils ne sont pas résolus, comme en Irak, en Bosnie-Herzégovine, au Rwanda et au Liban.

Il importe donc de modifier le rapport au groupe considéré comme l'adversaire. La consolidation de la paix fait référence principalement à la recherche de nouvelles manières d'être en rapport avec l'autre et requiert des changements multidimensionnels, portant sur des aspects personnels, relationnels, culturels et structurels (Lederach, 1997, p. 135).

Blagojevic (2007) met en avant également la réconciliation. Elle propose l'approche de la consolidation de la paix à travers la réconciliation dans des contextes de sociétés multicommunautaires après un conflit. Pour l'auteure, la réconciliation correspond à la transformation des relations entre des communautés qui peut se produire sur les plans politique, social, économique ou infrastructurel. Faisant appel à la participation des communautés dans des projets collectifs et bénéfiques pour tous, la réconciliation vise à transformer les relations intercommunautaires et à construire la confiance, non seulement à travers le dialogue et les échanges, mais aussi par un cheminement concret et pragmatique vers des buts partagés (*ibid.*).

Même si l'intolérance entre diverses communautés apparaît très grande dans certains contextes tels que la Bosnie-Herzégovine, le Rwanda et le Sri Lanka, Blagojevic (2007) insiste sur la possibilité de réduction des tensions et de transformation des relations intercommunautaires à travers une interaction constructive entre les groupes, accompagnée de droits équitables et d'un accès équitable aux ressources. L'auteure se base pour cela sur le fait que des communautés actuellement en conflit ont coexisté pacifiquement dans le passé et donne en exemple des processus positifs de consolidation de la paix à travers la réconciliation

(en Bosnie-Herzégovine et au Rwanda notamment). Pour Blagojevic (2007), qui fait référence à l'hypothèse de contact[43], l'hostilité entre communautés n'empêche pas l'existence de possibilités de coopération entre elles. Il ne s'agit pas de forcer les groupes à s'apprécier, mais de les amener vers une coopération bénéfique à tous, qui contribue à modifier les rapports et qui présente des potentialités de réconciliation. En particulier, ces mécanismes d'interaction aident à lutter contre la déshumanisation des personnes du camp adversaire qui se fait pendant un conflit et dont nous reparlerons.

Blagojevic (2007) donne des exemples de programmes de consolidation de la paix à travers la réconciliation, par exemple une initiative de radio de la paix au Rwanda, un projet de dialogue entre des femmes de diverses communautés en Bosnie-Herzégovine autour du droit du retour chez soi et l'implication dans la construction d'un pont qui est bénéfique à toutes les communautés. Elle évoque aussi un Programme de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine, mis en place par une ONG étasunienne, l'American Friends Service Committee (AFSC) devenue une ONG bosnienne en 2011, la Community Gardens Association (Association des jardins communautaires). Selon Blagojevic (2007), ce programme correspond à une démarche de réconciliation. Par ailleurs, une stratégie de réconciliation proposée par Bekerman (2007) peut être le partage de récits de coopération réussie et de sollicitude entre deux groupes, mettant en lumière l'humanité de l'un et l'autre. Ces récits pourraient également porter sur les histoires des personnes qui contribuent à cette coopération et à la construction de la paix, des histoires qui peuvent donner de l'espoir et de la motivation, en s'inspirant de ces héros et héroïnes évoqués par Mische (1986, p. 9) : l'héroïsme de ces derniers ne se déploie pas aux dépens de la nature et des autres humains, mais au sein d'un rapport harmonieux à l'environnement et aux personnes, quelle que soit leur appartenance.

À titre d'exemple, il nous semble que l'ONG Friends of the Earth Middle East adopte une stratégie apparentée, en engageant et en formant au sein de chaque communauté des leaders communautaires qui sont également des éducateurs, qui mettent en place la consolidation de

[43] Formulée par Allport, (1954, cité dans Bekerman, 2007), cette hypothèse avance que le contact entre des groupes différents peut diminuer les tensions entre eux. Nous y reviendrons.

la paix et l'action éducative localement tout en nouant des liens avec les autres communautés. Nommés «chercheurs de terrain» par l'ONG, ces leaders sont des personnes inspirantes et des modèles en matière de paix, d'environnement et d'éducation aux yeux des communautés, notamment des jeunes apprenants.

Selon Llamazares et Crosier (1999), la consolidation de la paix à travers la réconciliation est une approche très réaliste en matière de développement post-conflit, bien qu'elle puisse paraître idéaliste. En effet, elle consiste à édifier des alliances pour le bien commun, elle apporte des bienfaits partagés et elle répond aux intérêts personnels et communautaires. Elle interpelle donc la rationalité des individus et des groupes en vue de dépasser les émotions, pour permettre un écodéveloppement. Pour Llamazares et Crosier (1999), la consolidation de la paix à travers la réconciliation constitue un cadre théorique pour les stratégies de développement post-conflit, ancrées dans des principes d'égalité et de non-discrimination.

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche doctorale, la réconciliation fait référence à la transformation des relations entre des communautés en désaccord, qui peut se produire sur les plans politique, social, économique et infrastructurel. Il nous semble que l'approche de consolidation de la paix par la réconciliation après un conflit devrait intégrer une dimension éducative transversale et faire appel à différents types d'interventions, situés sur divers plans. Selon Lederach (1997, p. 93), des programmes de consolidation de la paix à travers la réconciliation et la construction de nouveaux rapports entre les groupes sont les démarches les plus indiquées pour résoudre et transformer de manière durable des conflits. Cependant, ce sont également les interventions les plus difficiles à concevoir, à mettre en place et à évaluer. Par conséquent, ce sont les démarches de résolution des conflits les moins développées. Or, elles devraient être multipliées et amplifiées afin d'avoir des effets significatifs sur les transformations des conflits et le développement post-conflit des personnes et des communautés (Blagojevic, 2007). Il faut noter, néanmoins, que les programmes de consolidation de la paix par la réconciliation ne peuvent se substituer à des changements structurels (Bekerman, 2007), comme l'éducation. Ces changements impliquent en particulier une entente politique équitable attribuant aux différents groupes des droits, des responsabilités, des obligations ainsi que l'accès aux ressources de tous ordres. Ils

comprennent également, si nécessaire, la réforme des institutions étatiques, la mise en place d'infrastructures appropriées et le soutien de médias libres.

2.8.5 La réconciliation et la consolidation environnementale de la paix

Adoptant un angle écologique, des programmes de consolidation environnementale de la paix à travers la réconciliation peuvent être très intéressants en vue de transformer les relations entre deux ou diverses communautés.

Selon Lederach (1997, p. 30), la réconciliation est à la fois un *focus* et un *locus*. C'est un *focus*, qui se base sur les aspects relationnels du conflit. C'est également un *locus*, c'est-à-dire le lieu de rencontre des communautés en mésentente, où les personnes peuvent se concentrer sur leurs rapports aux membres du camp adverse et partager des représentations et des expériences, en vue de créer de nouvelles visions de l'autre et des pratiques partagées.

Pour Harari (2008, p. 8), la coopération environnementale, action centrale au sein des processus de consolidation environnementale de la paix, fait appel à la double dimension focus/locus de la réconciliation. Par conséquent, elle permet de modifier à la fois le caractère et la dynamique des rapports intercommunautaires, proposant un lieu de rencontre et un espace de dialogue.

Une pédagogie de projet qui s'inspire du courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement et de la pédagogie du lieu (Orr, 1992) semble une intervention très pertinente, puisqu'elle adopte la double dimension focus/locus de la réconciliation. L'intervention de la CGA en Bosnie-Herzégovine est un exemple pertinent. Dans cette action de jardinage communautaire, les jardins «*créent une atmosphère où la guérison et la réconciliation peuvent commencer, prenant appui sur le besoin commun de sécurité alimentaire chez des familles urbaines vulnérables*» (traduction libre, AFSC, sans date). Ces jardins constituent un lieu commun et sécuritaire physiquement et émotionnellement (Roberts, 2005) où les participants peuvent jardiner ensemble, coopérer, échanger et

dialoguer. Ils travaillent ensemble, les mains dans la terre. La dynamique, le caractère et le contenu de leurs rapports sont modifiés.

En synthèse : La coopération environnementale, action centrale au sein des processus de consolidation environnementale de la paix, fait appel à la double dimension focus/locus de la réconciliation. Une pédagogie de projet biorégionaliste et basée sur le lieu, comme un projet de jardinage collectif, apparaît comme une intervention très pertinente de coopération environnementale, qui adopte cette double dimension focus/locus.

2.8.6 L'importance du dialogue dans la réconciliation

Pour modifier la relation entre des communautés en désaccord, il est nécessaire d'initier et de soutenir un dialogue (Blagojevic, 2007 ; Saunders et Slim, 1994). Saunders et Slim (1994) définissent ce dialogue de la manière suivante :

> *Plus qu'une bonne conversation et moins qu'une négociation structurée* [...], [c'est] *un processus politique au cours duquel les participants explorent la dynamique de même les plus destructifs des rapports et développent graduellement et collectivement une capacité de conception des étapes nécessaires pour transformer ces rapports. Intrinsèquement, le dialogue fournit le contexte pour développer et modifier les relations* [humaines] (traduction libre, Saunders et Slim, 1994, p. 45).

Selon Smith (1994, p. 60), un tel dialogue ne devrait pas être uniquement une méthode, mais constituer un rapport. Il doit être moins considéré comme quelque chose que nous faisons ou nous utilisons, et davantage comme un engagement. L'humain est un «*être conversationnel*» (traduction libre, *ibid.*). Fromm (1979, p. 42) définit deux modes essentiels d'orientation des personnes à l'égard de soi et du monde, chacun caractérisé par un type de dialogue : les modes avoir et être. Le mode avoir est associé à un dialogue qui se résume surtout à un échange de choses utiles, comme des informations et des opportunités de carrières et d'études. Pour sa part, le mode être fait référence à la faculté d'entretenir une conversation libre et non pragmatique, sans orientation préétablie, où il ne s'agit pas d'argumenter et

d'avoir le dernier mot (Smith, 1994, p. 61). Il s'agit de s'engager à l'égard des autres et d'accroître ainsi la compréhension à l'égard du monde et la faculté d'agir envers ce dernier.

Selon Barber (1984, p. 175), la conversation permet de lier la pensée à l'action, d'inventer des idées de manière créative, d'identifier des préoccupations partagées et de mettre en place des visions alternatives, à condition d'écouter réellement. L'écoute devient alors «*un art mutualiste...* [grâce auquel] *l'auditeur empathique devient davantage comme son interlocuteur et les deux personnes réduisent les différences entre elles à travers la conversation et la compréhension mutuelle*» (traduction libre, *ibid.*, p. 175). Cette écoute et cette conversation sont la base de la démocratie participative.

Selon Saunders et Slim (1994), la création d'un dialogue comporte cinq phases successives que doivent accomplir les communautés participantes :

1. Décider de s'engager dans un dialogue ;

2. «*Cartographier*» leurs rapports (traduction libre, Saunders et Slim, 1994, p. 46), c'est-à-dire tracer une carte mentale de ces derniers et identifier un vaste éventail des problèmes existants, des obstacles au dialogue et des relations qui doivent être modifiées afin de traiter ces difficultés. Dans la phase suivante, il s'agira de se pencher sur les problématiques une à une et de les examiner systématiquement et en profondeur. Pour passer à cette phase, il est souvent nécessaire de surmonter des résistances. En effet, les participants craignent que la poursuite du processus de dialogue ne les rende vulnérables et ne signifie la légitimation ou la légalisation des positions du groupe opposant. Dans le cas du conflit israélo-palestinien, les Palestiniens engagés dans des programmes basés sur les rencontres interpersonnelles (*people-to-people encounters or programs*) ou dans d'autres initiatives de construction de la paix se voient reprocher par d'autres Palestiniens d'être déloyaux et de participer à une «normalisation»[44] des relations avec l'État israélien

[44] La normalisation est un concept apparu pour la première fois en sciences politiques après le Printemps de Prague en Tchécoslovaquie (Giappési, chercheure en sciences sociales, 2009, communication écrite). Il désigne alors le début des négociations et des pourparlers tenus à Moscou suite au soulèvement populaire contre le régime en place, la «norme» étant le retour au régime

et donc des agissements de celui-ci (Roseman, 2008, p. 31). Deux approches peuvent être envisagées pour surmonter la résistance à la poursuite du dialogue. Pendant la première approche, les participants racontent et confrontent leurs propres histoires. Cette technique radicale peut mener à la transformation des rapports, mais aussi susciter des reproches et une éruption d'émotions qui risque de détruire le dialogue (Saunders et Slim, 1994). Quant à la deuxième approche, elle consiste en une discussion autour des problèmes concrets préalablement identifiés, tout en recherchant et en mettant à profit les moments où les aspects émotifs et affectifs peuvent être appréhendés de manière constructive, en vue d'explorer des obstacles spécifiques au dialogue. Cette dernière façon de faire devrait être intégrée aux démarches de coopération environnementale.

3. Examiner les dynamiques des relations entre les communautés, dans le but d'engendrer la volonté de changer les rapports des participants. Il s'agit de transformer le mode de dialogue et de passer d'une explication des diverses positions vers une conversation véritable, sincère et fluide où les personnes se parlent, se répondent et réclament des clarifications. Il convient ensuite d'examiner les problèmes qui sont considérés urgents par les participants, tout en mettant en lumière les aspects des rapports intercommunautaires reliés à ces problèmes. Enfin, il importe de demander aux participants où l'état de leurs relations actuelles peut les mener, en intégrant une évaluation des coûts pour les communautés : ces coûts peuvent être humains, sociaux,

---

communiste et à la tutelle de l'U.R.S.S. La «normalisation» durera de 1968 à 1989. La Révolution de velours menée par le peuple de Tchécoslovaquie entraîna la chute du communisme en Tchécoslovaquie en décembre 1989. Plus généralement, la normalisation est un processus qui s'inscrit dans le temps. Elle implique qu'il y a conflit armé, arrêt des combats, fin d'une éventuelle occupation, négociations en vue de la solution du conflit et du retour à des relations normales, c'est-à dire à la paix (*ibid.*). Concernant la question israélo-palestinienne, après des années de guérilla, d'attentats suicides et autres types d'opérations, le début du processus de normalisation commence à Madrid et se termine par les Accords d'Oslo, avec la proposition de «la terre contre la paix». Mais ce processus a été bloqué par les manœuvres et les provocations israéliennes, leur refus de dialoguer avec Yasser Arafat, leur annexion du plateau du Golan et de Jérusalem, leur occupation du Sud du Liban, les guerres contre le Liban et la bande Gaza, etc. Les *Intifada* se sont succédées et les colonies israéliennes de peuplement en Cisjordanie ont continué (Giappési, 2009, communication écrite). La Cisjordanie et la bande de Gaza sont toujours des territoires occupés en 2011. Le terme de normalisation dans le conflit israélo-palestinien est donc utilisé par certains chercheurs et journalistes dans le sens de «normaliser l'occupation», c'est-à-dire agir comme si l'occupation et l'oppression étaient choses normales.

politiques, économiques, écologiques, etc. En particulier, il serait pertinent de se pencher sur les problèmes qui sont partagés par les deux camps. Cette étape est de nature à permettre l'émergence d'une volonté de changement, associée à une prise de conscience à l'égard du fait suivant : les coûts engendrés par la poursuite du conflit sont trop élevés par rapport aux coûts d'une transformation des réalités.

4. Expérimenter des scénarios de construction de nouveaux rapports. Les communautés deviennent le «*microcosme des rapports plus vastes qui sont impliqués*» (traduction libre, Saunders et Slim, 1994, p. 52) au sein de la société ou des sociétés auxquelles elles appartiennent. Les communautés expérimentent ce que ces rapports pourraient devenir si les modifications souhaitées venaient à se réaliser. Pendant cette étape, les participants rencontrent des obstacles tangibles tels que les prises de position et les objectifs contrastés des communautés, le manque de ressources ainsi que les réactions enflammées et émotives associées à un conflit. Ces obstacles doivent être analysés, afin de révéler leurs aspects humains sous-jacents : peurs, griefs historiques, représentations négatives, stéréotypes, traumatismes du passé, etc. Une série de démarches pour transformer ou contourner ces obstacles doit être conçue. Notamment, ces démarches peuvent être officielles (telles que des déclarations publiques reconnaissant les blessures infligées à l'autre camp et présentant des excuses) ; elles peuvent être entreprises par des ONG ou par les communautés. Enfin, ces démarches doivent être organisées en une séquence interactive d'étapes successives, d'où le terme de scénario.

5. Agir ensemble, pour développer des manières concrètes et pragmatiques de mettre les scénarios en pratique. Une difficulté importante correspond aux doutes des participants à l'égard de leur pouvoir-agir et des possibilités d'avoir des effets réels sur la situation, en tant que petit groupe de citoyens. Cette cinquième phase peut prendre quatre formes, caractérisées par différentes dimensions politiques :

    a. Les participants se concentrent sur une action locale. Parfois, ils partagent leurs projets avec leurs gouvernements, mais sans rechercher une mise en pratique de leurs idées à une échelle plus large que leurs communautés. Présentant l'avantage d'être

faisable et d'avoir des coûts minimaux, cette option n'a cependant pas d'effets sur les politiques publiques (Saunders et Slim, 1994).

b. Les communautés deviennent des «*groupes d'action*» (traduction libre, Saunders et Slim, 1994, p. 55) qui font des recommandations aux autorités publiques et du lobbying auprès de ces dernières pour garantir une mise en application de leurs propositions. La coopération entre les communautés pourrait ici être très utile au dialogue. Néanmoins, les participants doivent prendre garde à ne pas se focaliser sur l'action politique au point de perdre la capacité de prendre du recul et de ne pas mettre en œuvre une démarche réflexive pendant et sur l'action.

c. L'action des communautés est locale, tout en élargissant le dialogue : des représentants gouvernementaux et des membres d'autres communautés sont invités à participer à certaines discussions (Saunders et Slim, 1994). L'intérêt de cette option est de permettre un partage du dialogue et de bénéficier des visions d'autrui, notamment en ce qui concerne un problème spécifique, tout en préservant l'intégrité des groupes. Selon Saunders et Slim (1994), une telle approche peut tarder à produire des transformations. Ses effets sur les politiques publiques sont peu accentués.

d. Dans la quatrième option, les participants créent dès le début de nombreux groupes de dialogue, afin de générer une masse critique de personnes qui souhaitent la modification des rapports intercommunautaires et qui sont engagées dans une démarche à cet effet (Saunders et Slim, 1994).

Le dialogue entre des communautés peut faire émerger deux éléments très utiles, un scénario de construction de relations intercommunautaires qui planifie une future action et la modification des relations suite à l'édification du scénario (Saunders et Slim, 1994). Le dialogue permet une confrontation aux représentations des autres personnes et groupes à l'égard du conflit, de sa propre communauté, de l'environnement et des réalités spécifiques et partagées (écologiques, sociales, économiques, politiques, sanitaires, etc.). Surtout, il participe à une réhumanisation de l'ennemi (Blagojevic, 2007). Soulignons que le conflit

armé émerge dans l'esprit des personnes, qui voient les personnes du camp adverse comme des autres, des étrangers, des ennemis qui devraient être détruits (Mische, 1986, p. 2). Par ailleurs, dans de nombreux conflits, il existe une vision exclusive de l'identité, consistant à voir l'autre uniquement à travers le prisme de sa religion ou de son ethnicité (soit l'appartenance sur laquelle sont fondées les tensions) selon Sen (2006, p. 2, p. 43, p. 174). Cette vision tend à déshumaniser les personnes du camp adversaire, les transformant en «dommages collatéraux» d'une éventuelle guerre et en cibles perçues comme nécessaires et non répréhensibles. Or, le dialogue est de nature à lutter contre cette déshumanisation et à générer une prise de conscience à la fois de l'humanité partagée et de la diversité des identités.

Signalons que le dialogue au sein des démarches de réconciliation et de coopération environnementale ne devrait pas remplacer l'action, il devrait accompagner cette dernière (Kuttab, 1988). En effet, la substitution du dialogue à l'action risque, d'une part, d'apaiser la conscience des groupes dominants, voire oppresseurs, de sorte qu'ils considèrent en faire assez, et d'autre part, de devenir pour les groupes dominés un moyen de se délester de leurs frustrations sans agir en conséquence. Dans ce cas, le dialogue renforce la relation existante entre les communautés et perpétue les tensions ou le conflit *(ibid.)*.

Ainsi, la transformation de la relation entre collectivités requiert non seulement le dialogue mais également une démarche concrète (Blagojevic, 2007) afin d'atteindre des objectifs partagés. Pour qu'il y ait modification du rapport à l'environnement et aux autres communautés et personnes, il est essentiel d'associer théorie et pratique, d'inclure participation et expérience (inspiré d'Orr, 1992, p. 91), de faire appel à un agir réflexif permettant un «*apprentissage au vivre-ensemble avec les autres dans un milieu partagé*» (Orellana, 2002, p. 124).

Dans cette perspective, des approches éducatives expérientielle et réflexive intégrées dans une pédagogie de projet sont particulièrement pertinentes. En particulier, il est judicieux d'employer la *praxis* (Freire, 1980, p. 29 ; Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 70), dans

un processus d'agir, de dialogue et de réflexion à l'égard des réalités en vue de les transformer.

Soulignons que le dialogue est ici considéré dans le cadre de démarches de coopération environnementale en vue d'une réconciliation de groupes appartenant à des populations en désaccord. De telles démarches sont ancrées dans l'action et dans la pédagogie de projet. En particulier, les initiatives éducatives dans le domaine de la consolidation environnementale de la paix analysées dans cette recherche font appel à la fois à l'action et au dialogue. Dans cette recherche, le dialogue ne fait pas référence aux rencontres intercommunautaires (Bekerman, 2007), dites parfois «rencontres ou programmes interpersonnels» (*people-to-people encounters or programs*), soit des rencontres réunissant des personnes de populations en désaccord, relativement de courte durée. Cette option est adoptée notamment dans le cas du conflit israélo-palestinien (Halper, 2006). Ce type de rencontres s'appuie sur l'hypothèse de contact (Allport, 1954, cité dans Bekerman, 2007), selon laquelle le contact entre des collectivités peut réduire les tensions et les hostilités entre ces dernières, ainsi que les représentations négatives mutuelles (Bekerman, 2007). Par souci de limiter l'envergure de cette recherche, il ne nous est pas possible de développer les avantages des rencontres intercommunautaires - notamment, la création d'une plateforme de discussion qui participe à la modification des représentations de l'adversaire et qui pourrait mener à des transformations sociopolitiques (Asherman, 2006) - et les nombreuses critiques dont elles ont été l'objet : entre autres, le manque de théories éducationnelles dans les fondements de ces initiatives ; une approche identitaire essentialiste (Bekerman, 2007) ; les relations de pouvoir asymétriques qui rendent impossible la conduite d'un dialogue non biaisé, équitable et émancipatoire (Halper, 2006) ; enfin, le fait que de telles rencontres ne peuvent se substituer à de véritables changements structurels et politiques (Tamari, 2006).

En synthèse : Dans cette recherche doctorale, nous considérons que le dialogue est fondamental pour modifier les relations des communautés en désaccord. Ici, le dialogue idéal n'est pas seulement une stratégie, mais il est également une forme d'engagement et un dialogue à la fois «avoir» et «être» qui comporte plusieurs étapes (Fromm, 1979, p. 42). Le dialogue «avoir» se résume surtout à un échange de choses utiles, comme des informations et

des opportunités de carrières et d'études. Le dialogue «être» fait référence à la faculté d'entretenir une conversation libre et non pragmatique, en vue de s'engager à l'égard des autres et d'accroître ainsi la compréhension à l'égard du monde et la faculté d'agir envers ce dernier. Permettant la réhumanisation de l'ennemi, le dialogue accompagne un agir concret et réflexif et associe théorie et pratique. Il est ancré dans la pédagogie de projet et repose sur la *praxis*. Il se distingue du dialogue mis en œuvre dans les «rencontres ou programmes interpersonnels» (*people-to-people encounters or programs*), puisqu'il fait appel à l'action et à l'expérience, se situe sur une longue durée et se préoccupe des rapports de pouvoir.

2.8.7 La consolidation environnementale de la paix et la résolution environnementale des conflits

Selon Harari (2008, p. 12), le concept de consolidation environnementale de la paix se distingue de celui de résolution environnementale des conflits. La consolidation environnementale de la paix est caractérisée par le fait qu'elle est réalisée à une échelle locale et régionale et qu'elle accorde un rôle important à la société civile, aux ONG, aux parties prenantes locales et aux dirigeants des échelons moyens. En outre, elle se base sur la coopération des groupes ou des populations en désaccord en matière de problématiques écologiques. Quant à la résolution environnementale des conflits qui se fait à travers la gestion commune des ressources naturelles, elle se situe dans un cadre régional et global et fait appel aux dirigeants d'échelon supérieur et aux acteurs nationaux et internationaux.

Harari (2008, p. 12) fait une comparaison intéressante de ces deux concepts : dans le cas de la consolidation environnementale de la paix, la cause unique du conflit ne peut être l'environnement, alors que la résolution environnementale des conflits s'applique aux disputes résultant de la question de l'accès aux ressources naturelles. Cependant, il semble que la consolidation environnementale de la paix peut être très utile dans des contextes de tensions ou de guerres, dans lesquelles les problématiques écologiques jouent un rôle important, sans en être les seules dimensions (Ali, 2003). C'est le cas notamment pour le projet des Bons voisins de l'eau (Harari, 2008, p. 16) dans le cadre du conflit israélo-

palestinien, où l'eau est à la fois une des causes, un enjeu et une cible, implicite ou explicite, du conflit israélo-palestinien et de l'occupation israélienne de la Bande de Gaza et de la Cisjordanie, notamment en ce qui concerne l'accès au Jourdain et aux aquifères montagneux, ainsi qu'un facteur de résolution (Naoufal, 2009b, p. 41).

En synthèse : Les concepts de consolidation environnementale de la paix et de résolution environnementale des conflits sont distincts et font référence à des champs différents. En effet, dans le premier cas, les initiatives sont réalisées à une échelle locale et régionale et accordent un rôle important à la société civile, aux acteurs communautaires et aux dirigeants des échelons moyens. Dans le deuxième cas, les projets sont situés dans un cadre régional et global ; ils font appel aux dirigeants d'échelon supérieur et aux parties prenantes nationales et internationales. Les projets de résolution environnementale des conflits portent surtout sur la gestion des ressources naturelles et impliquent peu les communautés et les populations, contrairement aux programmes de consolidation environnementale de la paix.

2.8.8 Les facteurs contraignants de la consolidation environnementale de la paix

Les processus de consolidation environnementale de la paix peuvent être limités par plusieurs enjeux et facteurs contraignants (Harari, 2008, p. 13) :

- Les questions environnementales sont inextricablement liées et interdépendantes, systémiques et diffuses, souvent régionales ou globales. Elles se chevauchent et sont généralement associées à des problématiques d'un autre ordre, sociales, politiques, économiques, religieuses, etc. Ceci complique beaucoup à la fois le traitement de ces questions et les démarches de coopération environnementale.

- Les décisions des autorités publiques et des militaires peuvent limiter ou empêcher les démarches de coopération environnementale. Par exemple, dans le cadre du projet des Bons voisins de l'eau, les autorités militaires israéliennes limitent le développement de l'initiative en interdisant aux Palestiniens de se rendre dans les zones palestiniennes A et

B[45] et empêchent parfois des rencontres entre les communautés participantes (Roseman, 2008, p. 33).

- Le manque ou l'absence d'appui politique, de la part des élus locaux ou des autorités régionales ou nationales, peut freiner les programmes de consolidation environnementale de la paix. Notamment, ceci peut empêcher leur développement au-delà d'une échelle locale (Carius, 2006, p. 16). Les dirigeants ne s'intéressent pas ou peu à ces interventions ou aux recherches en la matière. Pour Carius (2006, p. 4), la raison en est les réserves politiques à propos d'une coopération environnementale permanente dans les situations de tensions ou de conflits. Cependant, une telle coopération requiert un engagement politique et économique continu (Carius, 2006, p. 8). En dépit de leurs succès à l'égard de la mise en place d'une coopération et de connexions positives entre des communautés en désaccord, la plupart des projets de consolidation environnementale de la paix ne sont pas appuyés par les autorités gouvernementales concernées et restent au stade local (*ibid.*, p. 16). Or, ces projets jouent un rôle limité en matière de consolidation de la paix sur le plan des sociétés, s'ils ne sont pas reconnus par les gouvernements et les institutions internationales et régionales (*ibid.*, p. 18). Ceci est le cas notamment pour le projet des Bons voisins de l'eau. Les gouvernements concernés n'ont pas donné leur aval au projet, qui demeure au stade de la coopération entre les communautés. C'est aussi le cas pour un projet régional, la Base de données sur l'eau (*Regional Water Data Banks Project*), qui permet aux Israéliens, Palestiniens et Jordaniens d'échanger des données hydriques depuis 1994 (Carius, 2006, p. 13). La consolidation environnementale de la paix se

[45] La Cisjordanie, exception faite de Jérusalem, a été divisée en trois zones par les Accords d'Oslo en 1993. Sous le contrôle de l'Autorité palestinienne, la zone A comporte les villes de Jénine, Naplouse, Tulkarem, Kalkiliya, Ramallah, Bethléem et Jéricho. Elle couvre 3% du territoire de la Cisjordanie et 20% de sa population. Le cas de la ville d'Hébron, où résident 300 colons juifs, est à part, puisque l'armée israélienne y contrôle toujours 25 à 30% de la surface municipale et 20% des 120 000 habitants. Partiellement sous autorité palestinienne, la zone B est toujours contrôlée par le gouvernement israélien. Elle couvre 27% du territoire et la majorité des 450 villages palestiniens. Les zones A et B comprennent ensemble 90% de la population de la Cisjordanie, si on y inclut Hébron. La zone C est entièrement contrôlée par le gouvernement israélien et comprend 73% du territoire de la Cisjordanie. Elle compte très peu de Palestiniens, puisqu'elle est composée surtout de colonies juives, civiles et militaires, reliées entre elles par des routes dites «de contournement». En 2000, la répartition a évolué : la zone A couvre 17,2% du territoire, la zone B 23, 8% et la zone C 59% (Gresh et Vidal, 2011, p. 514-515).

heurte à un enjeu majeur, soit la difficulté de transformer la coopération écologique en formes plus vastes de collaboration politique et sociétale (Carius, 2006, p. 14). Par ailleurs, les accords internationaux de gestion des ressources naturelles ou de conservation écologique sont caractérisés par des enjeux différents. Par nature, ils se situent sur un plan international et concernent les gouvernements, mais souvent, ils ne vont pas au-delà de la coopération technique (Carius, 2006, p. 15) et n'impliquent pas les communautés. Ils contribuent surtout beaucoup moins que les projets locaux et intercommunautaires à transformer les rapports quotidiens entre les populations et les représentations sociales et individuelles qu'elles ont de l'autre camp. Par exemple, les Parcs de la Paix créent des zones écologiques tampons entre les protagonistes d'une dispute mais contribuent peu au dialogue entre les personnes, à la coopération et à la réconciliation. Les interventions locales, critiquées pour leur échelle réduite, participent cependant davantage que les initiatives internationales à la construction de relations positives intercommunautaires, au développement de la confiance et à l'apprentissage du vivre-ensemble.

- Les bienfaits économiques des projets de consolidation environnementale de la paix ne sont généralement pas apparents et explicites ; ils ne peuvent être mis en évidence pendant les négociations. Ils sont donc difficiles à valoriser aux yeux des politiciens (Carius, 2006, p. 23), qui hésitent d'autant plus à s'engager dans de tels projets.

- Des événements politiques importants peuvent avoir des effets nuisibles sur le processus délicat de la réconciliation et sur la construction de la confiance et de nouveaux rapports entre communautés. Par exemple, dans le cas du conflit israélo-palestinien, la deuxième *Intifada* a entraîné une suspension temporaire des rencontres du Joint Water Committee (JWC), qui ont été définitivement arrêtées à l'arrivée au pouvoir du Hamas en 2006 (Selby, 2007, p. 204).

- Dans un contexte d'occupation, il est difficile pour les participants appartenant à la population occupée et opprimée de coopérer de manière normale avec des membres de la société occupante, alors que la situation n'est pas normale. En outre, ils risquent de se

voir accuser de déloyauté (Roseman, 2008, p. 33) et de normalisation (nous avons défini ce terme dans son acception positive et négative p. 162). À titre d'exemple, certains employés palestiniens et jordaniens de l'ONG Friends of the Earth Middle East (mettant en place des projets de consolidation environnementale de la paix entre des communautés jordaniennes, palestiniennes et israéliennes) ont ressenti le besoin de cacher leur occupation professionnelle et les bureaux de l'organisation à Amman ont été la cible de tirs. En outre, un risque d'être perçu dans son propre camp comme un «collaborateur» existe dans toute initiative de consolidation de la paix liée à un conflit, même si ce dernier ne comporte pas d'occupation. Néanmoins, une participante palestinienne au projet des Bons voisins de l'eau met en évidence le fait que les actions conjointes provoquent une prise de conscience collective de l'illégitimité et du caractère contraire aux droits humains des barrages militaires, du mur de séparation et des colonies juives dans les Territoires palestiniens (Roseman, 2008, p. 34). Cette prise de conscience devrait mener à la fin de l'occupation, selon cette participante.

- Les difficultés de financement pour les initiatives locales peuvent également contraindre les processus de consolidation environnementale de la paix (Harari, 2008, p. 13). À titre d'exemple, la constitution en association nationale du Projet de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine (précédemment géré et en grande partie financé par une ONG étasunienne, l'American Friends Service Committee) et son autosuffisance grâce à des initiatives générant des revenus ont été difficiles à réaliser (Morrell, 2006, p. 11-12 ; Naoufal, 2009a), non seulement pour des raisons financières mais également politiques. En effet, la mise en place d'organismes non gouvernementaux fonctionnant sur un plan national et qui soient indépendants de la République serbe de Bosnie et de la Fédération de Bosnie-et-Herzégovine (les deux entités formant la République de Bosnie-Herzégovine, également nommée Bosnie-Herzégovine) est ardue pour l'instant (Bill Pierre, directeur de la région européenne et directeur des politiques internationales de Community Gardens Association, ancien directeur de la région européenne de l'American Friends Service Committee, communication libre, 2009). Par ailleurs, si la

Bosnie-Herzégovine[46] rentrait dans l'Union Européenne (UE), elle pourrait bénéficier de fonds européens, notamment pour le Programme de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine (*ibid.*). En matière de consolidation environnementale de la paix, les facteurs contraignants financiers sont souvent liés à des questions politiques, comme dans ce cas. Ces enjeux ont été finalement surmontés par les acteurs du Programme de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine, qui est devenu en 2011 une ONG bosnienne indépendante dénommée Community Gardens Association (Association des jardins communautaires).

- Les processus de consolidation environnementale de la paix nécessitent une démarche interdisciplinaire et une synergie des savoirs, des visions et des méthodes. Or, les acteurs de ce processus ont tendance à l'aborder dans une perspective disciplinaire et de manière isolée. Que ce soit les environnementalistes, les experts en études relatives à la paix, les spécialistes en résolution des conflits ou les dirigeants, ils ne peuvent travailler seuls pour construire une dynamique de paix (Carius, 2006, p. 26). Il importe donc de rompre avec la tendance dominante actuelle de fragmentation des champs disciplinaires (sciences environnementales, études relatives à la paix, sciences politiques, hydrologie, sociologie, éducation relative à l'environnement, etc.). Les dirigeants politiques doivent également œuvrer pour une intégration des divers champs et se départir d'une vision restreinte et disciplinaire. Selon Carius (2006, p. 26), il n'existe pas actuellement de recherches interdisciplinaires en matière de consolidation environnementale de la paix.

- Selon Carius (2006, p. 18), pour que des projets locaux de coopération environnementale s'étendent à la société et soient appuyés par les dirigeants, il faut que ces projets intègrent des acteurs politiques et socio-économiques, en plus des parties prenantes du strict domaine écologique. Les mécanismes de coopération environnementale, pour contribuer efficacement à une collaboration politique entre les sociétés concernées, doivent faire partie d'un processus institutionnel plus vaste, qui intègre des aspects socio-économiques et politiques et qui fait appel à des accords bilatéraux et multilatéraux. Pour Carius (2006,

[46] Pour l'heure, la Bosnie-Herzégovine n'est pas officiellement candidate à l'Union Européenne. Elle était candidate auparavant mais elle a rompu elle-même les négociations.

p. 25), les organisations environnementales ne sont pas en mesure d'opérer seules la transition d'une coopération environnementale vers une coopération politique vaste et ont besoin d'acteurs politiques nationaux et étrangers.

- Afin que la coopération environnementale puisse générer un dialogue socio-politique allant au-delà des questions écologiques et qu'elle se transforme en coopération politique, il faut que les programmes éducatifs de consolidation environnementale de la paix fasse appel à la fois aux approches *top-down* et *bottom-up*[47], intégrant les organisations communautaires (*grassroots*), les dirigeants des échelons moyens et les hauts dirigeants (Harari, 2008, p. 24). Ceci implique la construction de relations à la fois horizontales et verticales (Lederach, 1997, p. 3).

En outre, le maintien de la nouvelle connexion entre les communautés et de leurs rapports harmonieux dépend des événements politiques, ceci malgré le développement de la coopération et de la confiance (Harari, 2008, p. 22). Par conséquent, la durabilité des relations positives fragiles entre des groupes précédemment en conflit nécessite le support continu d'une structure institutionnelle, comme une ONG, tant que les tensions ou le conflit sont toujours en place. Il faut ajouter à cela que, pour Lederach (1997, p. 52), une grande partie des transitions vers la paix – par exemple, aux Philippines et en Éthiopie – ont été majoritairement suscitées par l'action associative, locale et communautaire[48]. De plus, dans des contextes de divisions sociétales et d'après-guerre, l'action du milieu associatif est

---

[47] L'approche *top-down* (dirigée du haut vers le bas) fait référence à un processus de décision et d'action surtout déterminé par les hauts dirigeants et mis en application à l'échelle communautaire. Pour Orr (1992, p. 33), il s'agit de l'homogénéisation de politiques et pratiques décidées par les autorités supérieures. Inversement, l'approche *bottom-up* (dirigée du bas vers le haut) a trait à une action située sur un plan local et communautaire (*grassroots*) et qui s'étend peu à peu à des échelles plus grandes, voire à toute la société. Soulignons que les acteurs interrogés dans notre étude de cas appliquent ces deux concepts à l'éducation pour parler respectivement d'une approche traditionnelle et magistrale de l'enseignement (*top-down*) et d'une approche socioconstructiviste (*bottom-up*). En outre, nous remarquons qu'ils utilisent ces termes pour faire référence à leur action de pression auprès des décideurs publics, des politiciens et des législateurs (*top-down*) et à leurs initiatives destinées au public et basées sur les besoins de ce dernier (*bottom-up*), comme les activités du collectif féministe Nasawiya ciblant surtout les femmes.

[48] Cependant, l'auteur se demande également si, la plupart du temps, la fin des conflits ne résulte pas davantage de l'épuisement des personnes et des populations que d'une transformation planifiée des réalités sociales et politiques (Lederach, 1997, p. 52).

souvent essentielle et vectrice de transformations sociales (Llamazares et Crosier, 1999), l'État étant souvent démissionnaire.

En synthèse : Les processus de consolidation environnementale de la paix sont confrontés à de nombreux enjeux et obstacles, notamment politiques, sécuritaires et financiers, surtout en ce qui concerne la transformation de la coopération environnementale en une coopération plus vaste et politique. En particulier, la durabilité des relations harmonieuses fragiles entre des groupes précédemment en conflit nécessite le support continu d'une structure institutionnelle, comme une ONG, tant que les tensions ou le conflit sont toujours en place. En outre, les projets de consolidation environnementale de la paix nécessitent une démarche interdisciplinaire qui n'est pas facile à mettre en œuvre.

2.8.9 Des théories sociales reliées à la consolidation environnementale de la paix

Selon Harari (2008, p. 14), le concept de consolidation environnementale de la paix est étroitement lié à certaines théories sociales. Dans cette recherche, nous aborderons trois d'entre elles, soit les processus d'apprentissage social, l'agir communicationnel et le capital social.

Les processus d'apprentissage social

Le concept de consolidation environnementale de la paix est étroitement lié aux processus d'apprentissage social (Rist *et al.*, 2006, p. 226) qui ont pour objectifs :

- La construction d'une confiance mutuelle entre les communautés impliquées ;
- La transformation des attitudes et des processus de communication des communautés ;
- La modification des représentations des personnes et des communautés à l'égard de l'environnement, de l'action socio-écologique et des autres communautés ;
- La reconnaissance des différences au sein des communautés ;
- La reconnaissance de la complémentarité entre les différentes formes de savoirs ;

- L'acquisition de valeurs partagées en matière d'éco-développement et d'interaction au sein des communautés ;
- La définition de nouveaux rôles et responsabilités pour les acteurs locaux ;
- La création d'un langage partagé par les communautés participantes.

Le concept d'apprentissage social a fait son apparition dans les écrits portant sur le développement et l'environnement dans les années 1980 (Woodhill et Röling, 2000, p. 53 ; Milbrath, 1989, p. 88). Il s'agit d'une approche orientée vers l'action, ancrée dans des processus participatifs, qui sont caractérisés par l'absence de linéarité et de déterminisme (Woodhill et Röling, 2000, p. 53-54 ; Rist *et al.,* 2007). Ce concept est fondé sur «*l'interaction et la communication significatives entre les personnes*» (traduction libre, Woodhill et Röling, 2000, p. 65). En particulier, les processus d'apprentissage social ne peuvent être imposés aux acteurs (Steins et Edwards, 1999) : les interventions en la matière devraient être collectives et non-coercitives (Rist *et al.,* 2007).

Selon Rist *et al.* (2007), l'apprentissage social contribue à modifier les cognitions, qui correspondent aux processus, par nature individuels et diversifiés, à travers lesquels les personnes prennent conscience des objets, des réalités et des événements qui caractérisent leur environnement. Les acteurs qui agissent de manière isolée fonctionnent uniquement en fonction de leurs cognitions spécifiques, ce qui peut entraîner des rapports compétitifs ou conflictuels, basés sur des luttes de pouvoir. Or, la gestion de ressources naturelles nécessite des actions interreliées, cohérentes et harmonieuses. Ceci interpelle les processus d'apprentissage social, par lesquels les personnes peuvent acquérir des cognitions partagées grâce à la création de plateformes de discussion, de négociation et de coordination en matière d'environnement (Röling, 2002, p. 35 ; Rist *et al.,* 2007). Les forums et les mouvements sociaux sont particulièrement propices aux processus d'apprentissage social. Les problématiques socio-écologiques sont alors considérées dans le cadre d'une philosophie socioconstructiviste. Signalons qu'inextricablement lié à une approche éducative coopérative, le socioconstructivisme constitue une théorie de l'apprentissage, selon laquelle les savoirs sont construits par l'ensemble des apprenants au sein de leurs interactions (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 67).

Les processus d'apprentissage social offrent un grand potentiel de transformations sociétales (Woodhill et Röling, 2000, p. 54). Selon Harari (2008, p. 15), ils nécessitent la construction de relations de confiance entre les participants et devraient aboutir, en cas de réussite, à la modification des représentations à l'égard de l'autre camp, grâce des démarches continues de coopération, de communication et d'interaction entre les communautés. Il s'agit d'une démarche complexe, qui requiert du temps et de l'énergie, qui dépend de la disponibilité de ressources humaines, institutionnelles et financières (Rist *et al.,* 2007) et donc d'un support des élus locaux, des autorités publiques et des bailleurs de fonds.

La marginalité et la pauvreté sont d'importants obstacles structurels à l'instauration de processus d'apprentissage social. Or, en situation de conflit armé ou après un conflit, les populations sont généralement appauvries et affaiblies et ne peuvent mobiliser beaucoup de ressources. Un autre facteur contraignant consiste en la divergence des préoccupations et des intérêts des divers participants (Rist *et al.,* 2007 ; 2006). Souvent, des participants puissants, par exemple des membres des élites locales et régionales, cherchent à imposer leurs visées (Rist *et al.,* 2007). Les processus d'apprentissage social doivent prendre en compte les enjeux de pouvoir (Woodhill et Röling, 2000, p. 53-54). Par ailleurs, un autre obstacle correspond à l'absence ou au manque d'institutions et de volonté politique (Woodhill et Röling, 2000, p. 54).

En synthèse : Les programmes de consolidation environnementale de la paix impliquent des processus d'apprentissage social. Ceux-ci sont très utiles lorsque les protagonistes d'une dispute se réunissent pour discuter de problématiques écologiques partagées et pour aboutir à des solutions collectives. Ils font appel à la création de plateformes de discussion, de négociation et de coordination en matière d'environnement et permettent de développer des relations de confiance entre les participants en cas de réussite.

L'agir communicationnel

Pour Harari (2008, p. 14), les processus d'apprentissage social font appel à la théorie de l'agir communicationnel élaborée par Habermas (1984, p. 101) : selon cette théorie, les actions ne

sont pas planifiées en fonction de la prévision d'un succès égocentrique pour la personne ou pour la communauté (soit une action stratégique), mais sont le résultat d'une coordination entre des acteurs, qui interagissent et décident d'agir en fonction de leurs interprétations d'une situation (il s'agit d'un agir communicationnel).

Pour Röling et Maarleveld (1999), les écrits de Habermas contribuent dans une grande mesure à la théorie de l'apprentissage social en tant qu'alternative au modèle de développement sociétal en vigueur, qui est centré sur les profits personnels et la performance technologique. Ces auteurs soulignent l'importance de baser les processus d'apprentissage social sur des formes d'interaction complémentaires au sein de la société, notamment l'action stratégique et l'agir communicationnel.

Selon Rist *et al.* (2007), les processus d'apprentissage social sont plus que participatifs, ils contribuent à l'élaboration d'espaces qui permettent la transformation de l'action stratégique en agir communicationnel. Dans ce but, la participation et le renforcement du pouvoir-agir (*empowerment*) des personnes et des communautés sont des stratégies très utiles, qui mènent à l'intégration d'un agir communicationnel dans des domaines où l'action stratégique est dominante.

Pour Rist *et al.* (2007), la théorie de l'agir communicationnel présente l'intérêt de relier entre eux les différents types de savoirs, soit les savoirs scientifiques, les savoirs traditionnels, les savoirs expérientiels, les savoirs de sens commun, etc. L'agir communicationnel n'adopte pas une vision objectiviste de la vérité mais cherche à élaborer des significations partagées à travers une «*validation intersubjective*» (traduction libre, *ibid.*, p. 27).

Par conséquent, l'agir communicationnel est une composante cruciale des processus d'apprentissage social (Rist *et al.*, 2007). Cependant, l'action stratégique est également indispensable dans plusieurs domaines. En effet, les inégalités en matière de pouvoir freinent parfois les processus d'agir communicationnel. Selon Rist *et al.* (2007), l'action stratégique en vue de négocier avec des acteurs puissants ou de surmonter une grande pression sociale ou politique peut alors être pertinente, notamment pour gérer les ressources naturelles. De

même, les initiatives d'écodéveloppement font souvent appel à une combinaison de l'agir communicationnel et de l'action stratégique.

Pour Habermas (1984, p. 25), le passage d'une action stratégique à un agir communicationnel requiert certaines conditions, notamment des «*conditions idéales de discours*» (traduction libre, *ibid.*), faisant référence à la possibilité de remettre en question toute proposition et d'exprimer toute idée et à la garantie d'une distribution équitable des opportunités d'expression parmi les acteurs. Ceci évoque le type de dialogue «être» de Fromm (1979, p. 42), autrement dit une conversation libre, sans objectifs préétablis, permettant une plus grande compréhension du monde (Smith, 1994, p. 61).

En synthèse : Les programmes de consolidation environnementale de la paix font appel à l'agir communicationnel (Harbermas, 1984), notamment afin de concevoir des solutions à des problèmes écologiques partagés par des communautés en désaccord. L'action stratégique est parfois également utile pour faire face aux enjeux de pouvoir et aux inégalités.

Le capital social

Selon Harari (2008, p. 15), les processus d'apprentissage social sont reliés à la transformation du capital social, un concept développé par Bourdieu (1983) et Coleman (1988, 1994). Nous verrons dans cette section que le capital social possède certes des avantages, mais qu'il peut entraîner des manifestations négatives et qu'il est insuffisant pour la construction d'une dynamique de paix.

Pour Bourdieu (1983), le capital social correspond à «*l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées de connaissance et reconnaissance mutuelles*» (traduction libre[49], *ibid.*, p. 249).

[49] Le texte original est en anglais.

Coleman (1994), pour sa part, définit le capital social ainsi :

> *Le capital social n'est pas une entité unique, mais une variété de différentes entités, qui ont en commun deux caractéristiques : elles constituent toutes un certain aspect d'une structure sociale et elles facilitent certaines actions des personnes qui appartiennent à cette structure* (traduction libre, Coleman, 1994, p. 302).

Le concept de capital social repose sur l'idée suivante : «*l'interaction permet aux personnes de construire des communautés, de s'engager les unes par rapport aux autres et de construire le tissu social*» (traduction libre, Smith, 2007, p. 2). Ainsi, l'élément clé du capital social correspond à la notion de réseau : «*les réseaux sociaux ont de la valeur*» et sont bénéfiques à «*la productivité des personnes et des groupes*» (traduction libre, Putnam, 2000, p. 19). «*Pour posséder du capital social, une personne doit être reliée aux autres et ce sont ces derniers et non pas elle-même, qui constituent la source actuelle de son avantage*» (traduction libre, Portes, 1998, p. 7). Un individu peut posséder du capital économique (des ressources financières), du capital physique (une voiture, par exemple) ou du capital culturel (entre autres, des savoirs, des compétences et des diplômes), mais seul un groupe ou une communauté peut posséder du capital social (Beames et Atencio, 2008). Les membres de cette communauté ont alors accès à de nombreux avantages et bienfaits de par leur appartenance.

Selon Cohen (2006), le capital social est une ressource qu'utilisent les personnes et les groupes pour réaliser leurs objectifs, qui est apparentée aux notions de capital économique et de capital culturel. Cohen (2006) donne des exemples de capital social fourni par un institut de sciences environnementales réunissant des étudiants de diverses origines : des amitiés, des possibilités d'hébergement à l'étranger, des références académiques et professionnelles, des sources d'information concernant des opportunités d'études et de carrières, des personnes de confiance auprès de qui chercher conseil et écoute, etc.

Selon Putnam (2000, p. 19), pour que les connexions entre les personnes ou les communautés aient de la valeur, elles doivent être caractérisées par la réciprocité et la confiance. Le concept de capital social sous-tend des responsabilités, des obligations et des contraintes sociales,

associées à l'appartenance à la communauté, par exemple l'obligation de venir en aide à son voisin. Cependant, Putnam (2000, p. 22) souligne que le capital social est caractérisé par des manifestations à la fois positives (support mutuel, coopération, confiance, efficacité institutionnelle) et négatives (sectarisme, antagonismes, corruption).

Cohen (2006) compare le concept de capital social à l'hypothèse de contact (Allport, 1954, cité dans Bekerman, 2007).. Pour Cohen (2006), l'hypothèse de contact implique une manipulation des personnes et des communautés, car celles-ci sont perçues comme ayant des problèmes (des préjugés, des attitudes discriminatoires et hostiles) qui peuvent être atténués ou résolus grâce à des stratégies qui mettent les personnes en contact. Pour Cohen (2006), le capital social est basé sur un postulat très différent de celui de l'hypothèse de contact : les personnes et les groupes sont caractérisés par des objectifs et recherchent des moyens pour atteindre ces derniers.

Putnam (2000, p. 22-23) distingue deux types de capital social, le lien (*bonding* ou capital social exclusif) et le pont (*bridging* ou capital social inclusif). Le capital social exclusif implique des personnes appartenant à la même communauté, tandis que le capital social inclusif fait référence à des rapports entre des membres de collectivités différant par la religion, l'ethnie, la nationalité, le genre, la classe sociale, etc. Le premier type de capital social renforce l'affiliation communautaire, alors que le deuxième type, orienté vers l'extérieur, peut engendrer de nouvelles affiliations identitaires et une identification plurielle et plus vaste.

Pour Walseth (2008, p. 4), les deux types de capital social ne sont pas mutuellement exclusifs. Un groupe peut à la fois établir des ponts avec un autre et comporter des liens en son sein. «*Une communauté saine et fonctionnelle requiert un mélange de différents types de capital social*» (traduction libre, Halpern, 2005, p. 35). Il faut noter que les deux types de capital social peuvent avoir des effets sociaux très positifs. Cependant, le capital social exclusif catalyse plus souvent des antagonismes à l'égard d'autrui selon Putnam (2000, p. 23).

Les théories de l'apprentissage social et de la consolidation environnementale de la paix sont interreliées avec celles du capital social. Selon Rist *et al.* (2006), les personnes qui participent à des processus d'apprentissage social développent leur capital social à travers leurs interactions. Elles sont impliquées dans un réseau et coopèrent avec les autres membres de ce réseau. Ceci leur permet d'acquérir de la confiance envers autrui et de modifier leurs représentations (notamment leurs valeurs, leurs normes et leurs attitudes), transformant leurs relations avec les autres individus et communautés (Harari, 2008, p. 15).

En outre, les réseaux sociaux n'existent pas *a priori* et doivent être construits, notamment grâce à l'institutionnalisation des rapports entre communautés (Portes, 1998, p. 3). Or, pour Harari (2008, p. 15), des projets de consolidation environnementale de la paix qui entraînent des groupes en désaccord à coopérer autour de questions écologiques partagées constituent des exemples d'institutionnalisation de relations entre collectivités. Des interventions d'ONG et d'acteurs communautaires locaux sont ici très pertinentes. Des plateformes de dialogue sont alors mises en place et permettent notamment une transformation du capital, non seulement social, mais aussi, économique et culturel des participants.

Selon Beames et Atencio (2008), des interventions d'éducation en plein air, situées dans le milieu de vie, basées sur la communauté et sur le lieu, peuvent promouvoir la construction d'un capital social à la fois inclusif (pont) et exclusif (lien). Cependant, des actions éducatives en plein air décontextualisées ne permettent pas d'établir des ponts avec des personnes du milieu de vie appartenant à d'autres groupes, mais uniquement des liens entre les participants à ces actions. Par contre, des interventions d'éducation relative à l'environnement ancrées dans le milieu de vie, adoptant une pédagogie de projet et des stratégies d'exploration critique du milieu, peuvent contribuer à développer les deux composantes du capital social, liées aux processus d'apprentissage social et à une démarche de consolidation environnementale de la paix. Dans le cas des communautés en désaccord qui nous intéressent, la condition pour cela serait qu'elles partagent un environnement local ou régional et que l'action éducative touche à ce dernier, en impliquant les communautés dans des projets collectifs, expérientiels et coopératifs.

Soulignons que la théorie du capital social nous semble insuffisante pour fonder la construction d'une dynamique de paix et que les programmes de consolidation environnementale de la paix devraient favoriser d'autres théories que celle-ci. En effet, le type de dialogue associé au concept de capital social, basé sur la notion de ressources, correspond surtout au dialogue «avoir» défini par Fromm (1979, p. 42), en opposition au dialogue «être». Le dialogue «avoir» ne comporte pas la possibilité d'entretenir une conversation libre, permettant d'accroître la compréhension à l'égard du monde et la faculté d'agir envers ce dernier. Il nous semble que l'approche du capital social ne suffit donc pas à modifier les relations humaines et à œuvrer pour une réconciliation des populations en désaccord. En outre, nous reprochons également à la théorie du capital social de donner trop d'importance à la notion de ressources et d'adopter une vision du monde reposant dans une large mesure sur la primauté des intérêts économiques.

En synthèse : Selon la littérature spécialisée, les initiatives de consolidation environnementale de la paix font appel au concept de capital social (Bourdieu, 1983), qui est construit à travers les interactions sociales. Il existe deux types de capital social, le lien (capital social exclusif, entre des personnes au sein d'une communauté) et le pont (capital social inclusif, entre les membres de diverses communautés). Le premier type de capital social renforce l'affiliation communautaire, alors que le deuxième type, orienté vers l'extérieur, peut engendrer une identification plurielle et plus vaste. Les deux types de capital social peuvent engendrer à la fois des effets positifs et négatifs. Cependant, le capital social exclusif catalyse plus souvent des antagonismes à l'égard d'autrui. Dans cette recherche, nous considérons que la théorie du capital social est insuffisante pour fonder la construction d'une dynamique de paix et que les programmes de consolidation environnementale de la paix devraient favoriser d'autres théories que celle-ci, car elle privilégie un dialogue de type «avoir» et est axée sur une notion économiste des ressources.

2.8.10 Les effets et l'évaluation des projets de consolidation environnementale de la paix

Nous disposons de peu d'informations sur les effets des projets de consolidation environnementale de la paix (Carius, 2006, p. 22). En effet, il est difficile d'évaluer à moyen et long terme les résultats des actions de consolidation environnementale de la paix, d'autant plus qu'elles impliquent des dynamiques complexes, continues, transversales et qui ont lieu à long terme (Morrell, 2006, p. 16). En outre, les méthodes d'évaluation dans ce domaine n'ont pas été jusque-là véritablement et efficacement testées (Carius, 2006, p. 25), notamment en raison des facteurs suivants :

- Vu le caractère stratégique et délicat des programmes de coopération environnementale entre des communautés en désaccord, les participants à ces programmes ont tendance à ne pas formuler explicitement l'aspect conflictuel de leur relation, afin de ne pas «politiser» les programmes selon Carius (2006, p. 22). Par conséquent, les objectifs identifiés de ceux-ci sont généralement très généraux et peu contraignants. Ceci rend très difficile l'évaluation des initiatives et de leur réussite.

- Les méthodes déjà existantes d'évaluation sont difficilement transférables au traitement des conflits associés à l'environnement, en raison de leurs limites méthodologiques (Carius, 2006, p. 23). En effet, les facteurs écologiques sont rarement les uniques et directes causes de ces conflits. Ce sont souvent des dimensions transversales et diffuses ou des causes indirectes (Naoufal, 2009b, p. 8 et p. 39). De plus, les conséquences directes des actions de consolidation environnementale de la paix sont difficiles à cerner, notamment par des indicateurs quantitatifs. C'est d'autant plus le cas que leurs effets sont généralement ressentis après un certain délai et qu'ils ne sont pas linéaires, mais caractérisés par des réussites de courte durée, suivies de revers fréquents (Carius, 2006, p. 24). Par ailleurs, des phénomènes qui ne sont pas appréhendés de manière positive par les méthodes existantes d'évaluation peuvent s'avérer très constructifs à long terme et de manière indirecte pour la construction d'une dynamique de paix.

- Les méthodes existantes d'évaluation sont focalisées sur la réalisation d'objectifs prédéfinis tels que les effets directs et à court terme des projets, alors que les objectifs initiaux sont souvent vagues et ne correspondent pas aux impacts réels. Des stratégies élaborées d'évaluation sont donc nécessaires. Mais elles n'existent pas encore, ou elles n'ont pas encore été testées et validées (Carius, 2006, p. 23). Il est donc très difficile de dissocier les effets des initiatives de coopération environnementale sur les aspects écologiques du conflit par rapport aux impacts sur les autres dimensions de celui-ci. Ceci complique l'évaluation, qui est généralement basée sur des critères spécifiques et définis *a priori* par les gouvernements, alors que l'action écologique est souvent prise en main par les acteurs non gouvernementaux dans les régions de conflits (Carius, 2006, p. 23). La raison en est le manque de compétences administratives et institutionnelles et une mauvaise gouvernance de l'État, généralement démissionnaire par temps de guerre.

- Les programmes de consolidation environnementale de la paix ne sont pas des projets «gagnant-gagnant». Leurs résultats sont rarement linéaires et causaux. Notamment, ils impliquent des négociations à propos d'intérêts souvent divergents, voire conflictuels (Carius, 2006, p. 23), qui évoluent souvent tout au long des projets, rendant encore plus difficile l'évaluation de ces derniers. Des critères d'évaluation stricts et identifiés *a priori*, voire quantitatifs, ne conviennent donc pas à l'étude des impacts des processus de consolidation environnementale de la paix.

- Les actions de coopération environnementale sont généralement mises en place pendant des périodes d'accalmie ou de faible intensité du conflit (Carius, 2006, p. 23). Subséquemment, leurs effets sur les conflits violents sont ardus à mettre en lumière.

Selon Roseman (2008, p. 34), les effets des projets de consolidation environnementale de la paix se manifestent chez les participants par la modification des représentations, l'augmentation de la motivation à l'égard de l'action environnementale collective et le développement d'un sentiment de confiance à l'égard des autres groupes. On peut obtenir

également des informations sur les résultats de ces projets en mettant en lumière, s'il y a lieu, le support des élus locaux et les avantages sociaux, écologiques et économiques du projet. Pour Carius (2006, p. 22), les projets sont d'ores et déjà une réussite si la qualité de l'environnement s'en voit améliorée ou s'il y a initiation d'un dialogue entre des États, des populations ou des communautés en désaccord. D'autres aspects sont également des indicateurs de succès, comme la fin des phases violentes du conflit ainsi que l'institutionnalisation de la coopération environnementale et de l'implication des parties prenantes (Carius, 2006, p. 14). Carius (2006) donne l'exemple de trois interventions en Amérique Centrale, en Afrique du Sud et dans le bassin du Nil. Ces trois actions sont considérées comme des réussites par l'auteur en raison de trois facteurs : la phase violente des conflits est achevée et tant la coopération environnementale que la participation des parties prenantes ont été institutionnalisées (*ibid.*, p. 14).

En synthèse : Malgré les nombreuses difficultés en matière d'évaluation des résultats des programmes de consolidation environnementale de la paix, l'absence de méthodes d'évaluation efficaces et le manque d'informations à l'égard des résultats de ces programmes, aussi bien quantitatifs que qualitatifs, il ne faudrait pas pour autant considérer que les processus de consolidation environnementale de la paix n'ont pas d'impacts positifs sur la construction du dialogue intercommunautaire et sur l'apprentissage du vivre-ensemble. Selon Carius (2006, p. 25), les projets dans ce domaine sont d'ores et déjà une réussite si la qualité de l'environnement s'en voit améliorée ou s'il y a initiation d'un dialogue entre des États, des populations ou des communautés en désaccord.

2.8.11 Les liens entre la consolidation environnementale de la paix et l'éducation

Depuis la publication de l'article de Hardin (1968) sur la tragédie des communaux, les problèmes écologiques sont souvent appréhendés en tant que conflits d'intérêts divergents (Ali, 2003). Chaque protagoniste voudrait être l'utilisateur exclusif ou prioritaire d'une ressource telle l'eau ou la forêt, et ceci mène à la dégradation, voire à la destruction de cette dernière (Naoufal, 2010-2011). Pour Ali (2003), ceci est le cas des populations dépourvues

de savoirs environnementaux. Or, l'éducation mène les personnes à acquérir de tels savoirs (*ibid.*).

Ali (2003) restreint dans une certaine mesure l'éducation à un processus d'information sur les problématiques environnementales. Cependant, l'éducation relative à l'environnement est également essentielle dans le sens qu'elle développe un rapport harmonieux et significatif au monde (Sauvé, 1997a, p. 262), ainsi qu'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard du milieu de vie (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119). En outre, l'ERE permet une prise de conscience de l'interdépendance avec les autres humains et espèces (Sauvé, 1997a, p. 59), tous interreliés au sein de la biorégion (Naoufal, 2010-2011).

La consolidation environnementale de la paix, qu'elle soit située dans des contextes de conflits provoqués par des questions écologiques ou non, requiert la modification des visions du monde, des valeurs et des pratiques des personnes et des communautés à l'égard de la guerre, de la paix et de l'environnement (Naoufal, 2010-2011 ; inspiré de Mische, 1986, p. 2). Ces dernières doivent être remplacées par des visions du monde, des valeurs et des pratiques en faveur de la paix.

Par ailleurs, comme nous l'avons mis en lumière, la réconciliation entre des communautés en désaccord fait appel à la modification des représentations et de l'agir à l'égard des autres collectivités qui habitent le même territoire et à la transformation des rapports intercommunautaires. Ceci fait appel à une dimension éducative transversale (Naoufal, 2010-2011), essentielle également pour développer un fort sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de la biorégion (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119) ainsi qu'une identité biorégionale partagée par les communautés (inspiré de Carius, 2006, p. 11). Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement est très utile à cet effet (Naoufal, 2010-2011).

L'éducation est donc nécessaire en vue de mettre en œuvre les processus de consolidation de la paix, entre autres environnementale. En particulier, l'éducation à la paix et l'éducation relative à l'environnement visent toutes deux la déconstruction du rapport dominant au

monde et des mythes du pouvoir pour y substituer des visions qui contribuent à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé. Enfin, la construction d'un rapport harmonieux à l'environnement passe par des relations positives entre ses habitants. Or, l'action éducative en environnement permet d'instaurer ou de renforcer une relation harmonieuse des personnes et des collectivités au milieu de vie ainsi qu'aux autres humains et communautés qui habitent le même territoire (Naoufal, 2010-2011).

Pour Plonski (2005), l'éducation et la consolidation de la paix sont confondues et interchangeables. L'auteure considère en effet que l'éducation devrait être réorientée vers la construction d'une dynamique de paix. En effet, dans des sociétés en conflit depuis longtemps telles que les sociétés palestinienne et israélienne, leurs cultures respectives ont intégré des représentations des personnes de l'autre camp comme des ennemis monstrueux (Adwan, 1996, p. 91). Il importe donc de remplacer ces visions par des représentations en faveur de la paix, comme l'écrit Mische (1986, p. 2), et de substituer dans les cultures, aux éléments de destruction et des guerres, des thématiques de coexistence, de respect et d'harmonie (Naoufal, 2010-2011). Par conséquent, les systèmes éducationnels des sociétés en conflit devraient être modifiés en vue de construire une dynamique de paix, en particulier dans les situations de conflit de longue durée (Plonski, 2005).

Plonski (2005) souligne le rôle potentiel d'une éducation qui tente de modifier les réalités sociales dans le développement de l'agir, en vue de la «*transformation du statu quo des conflits violents*» (traduction libre, Plonski, 2005, p. 394), dans le cadre de contraintes culturelles, sociales, politiques et économiques. L'éducation, en générant des transformations systémiques, peut activer ou renforcer la capacité des personnes à agir en tant qu'agent de changement social et donc renforcer leur sentiment de pouvoir-agir (*empowerment*) à l'égard des réalités, notamment sociopolitiques et écologiques. «*Un agent est quelqu'un qui agit et amène le changement*» (traduction libre, Sen, 1999, p. 19). Politique par essence, l'éducation au sein d'un programme de consolidation environnementale de la paix vise à encourager la formation de tels agents au sein de l'ensemble des populations impliquées (Naoufal, 2010-2011).

Selon Harris (2002, p. 23), pour démanteler la violence et édifier une stabilité sociopolitique, l'éducation, certes indispensable, reste insuffisante. La construction d'une paix à la fois directe et systémique exige des changements structurels et politiques (notamment des ententes politiques équitables pour toutes les composantes de la société), des infrastructures appropriées et le soutien des médias (Fuwa, 2002). La construction d'une dynamique de paix nécessite également la mise en place d'une action (Harris, 2002, p. 23), notamment des projets de résolution de problèmes et d'écodéveloppement. Adoptant une posture sociocritique, des approches à la fois expérientielles, réflexives, critiques et praxiques ainsi qu'une pédagogie de projet située dans le creuset de l'agir qu'elle renforce et enrichit, l'éducation relative à l'environnement peut être judicieuse dans cette perspective (Naoufal, 2010-2011).

Toute intervention de consolidation environnementale de la paix devrait intégrer une dimension éducative transversale. Plusieurs courants en éducation relative à l'environnement et diverses démarches, approches et stratégies pédagogiques adoptées par celle-ci[50] pourraient être très appropriés à la construction d'une dynamique de paix. Dans cette recherche, nous tentons d'élaborer une proposition des fondements et des pratiques d'éducation favorables à l'apprentissage du vivre-ensemble. Le Chapitre V présente cette proposition.

En synthèse : Les programmes de consolidation environnementale de la paix nécessitent la transformation des rapports entre les communautés en désaccord ainsi que la modification des visions du monde et des pratiques des personnes et des communautés à l'égard de la guerre, de la paix et de l'environnement. Ces dernières doivent être remplacées par des visions du monde, des valeurs et des pratiques en faveur de la paix. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement peut apporter une contribution importante, de par la posture sociocritique qu'elle valorise et de par les approches expérientielles, réflexives, critiques et praxiques qu'elle propose.

---

[50] Pour une cartographie des courants en ERE, voir Sauvé (2003) et consulter l'Annexe B dans cette thèse ; pour une recension des approches, des stratégies et des démarches adoptées en ERE, voir Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010.

2.8.12 Les liens entre la coopération environnementale et la coopération politique

Dans cette section, nous nous penchons sur les liens entre la coopération environnementale et la coopération politique.

Pour Carius, les projets de consolidation environnementale de la paix n'ont un effet optimal sur l'apprentissage du vivre-ensemble que s'il y a «*transition d'une coopération technique vers une coopération politique*» qui englobe la société (Carius, 2006, p. 19). Selon l'auteur, les acteurs environnementaux ne peuvent garantir seuls la transition d'une coopération environnementale vers une coopération politique formelle et doivent faire appel à la collaboration d'acteurs politiques nationaux et étrangers (*ibid.*, p. 25).

Carius (2006) considère que les actions locales et limitées en envergure n'ont pas vraiment d'effets sur la construction de la paix. Cependant, l'auteur reconnaît que les interventions locales, critiquées pour leur échelle réduite, participent à la construction de relations positives intercommunautaires, au développement de la confiance et à l'apprentissage du vivre-ensemble. En outre, selon Plonski (2005), les expériences personnelles peuvent modifier les effets des pressions culturelles, sociales, politiques et économiques. Situées sur un plan interpersonnel, les représentations positives de l'autre, développées à travers le dialogue et des activités coopératives, peuvent peu à peu s'étendre à toute la population (*ibid.*, 2005). La transformation de l'esprit des personnes au sein d'une communauté peut avoir des effets d'abord sur la communauté, puis sur la société.

Néanmoins, Plonski (2005) souligne également que les contraintes sociales, économiques et politiques ainsi que la complexité de la dimension psychoculturelle du conflit[51] affectent la

[51] Un conflit comporte deux dimensions interreliées, la dimension psychoculturelle et la dimension structurelle (Plonski, 2005). La première dimension correspond à l'aspect psychoculturel de la dispute, soit des représentations profondément ancrées, socialement et culturellement partagées en matière d'opposition entre «nous» et «eux» (Ross, 1993, p. 17). Ces éléments psychoculturels définissent le rapport entre les sociétés adversaires. La deuxième dimension du conflit constitue l'organisation sociale, économique et politique des sociétés ainsi que la force et la nature des connexions au sein des communautés et entre elles (*ibid*). Ces conditions structurelles déterminent la violence directe ainsi que

capacité d'agir des personnes. Pour aller au-delà des changements individuels et communautaires vers des transformations politiques, structurelles et systémiques engageant la volonté de populations entières, il est nécessaire de coordonner les interventions et de relier entre eux les acteurs de l'ensemble de la société et les milieux de consolidation de la paix (Lederach, 1997, p. 3 ; Plonski, 2005). Ceci implique la construction de relations verticales, et pas seulement horizontales (Lederach, 1997, p. 3). Nous pourrions être alors en mesure de passer de «*l'apprentissage de la paix à l'agir de la paix*» (traduction libre, Plonski, 2005, p. 406).

En synthèse : Les interventions locales contribuent à la construction de relations positives intercommunautaires et à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé. Cependant, pour aller au-delà des changements individuels et communautaires vers des transformations politiques, structurelles et systémiques, engageant la volonté de populations entières, il est nécessaire de coordonner les interventions et de relier entre eux les acteurs de la société et des milieux de consolidation de la paix.

2.9 L'éducation

Dans cette dernière section du cadre théorique, nous nous penchons sur les différentes dimensions de l'éducation globale qui sont utiles dans la perspective de la consolidation environnementale de la paix. Nous présentons d'abord le champ notionnel de l'éducation. Ensuite, nous explorons les champs théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation populaire, de l'éducation communautaire, de l'éducation locale et de l'éducation des adultes. Nous nous intéressons particulièrement à certains courants en éducation relative à l'environnement et à des propositions dans les champs de l'écoféminisme et de l'interculturalité.

---

la distribution inéquitable des ressources et du contrôle dans la région. L'aspect psychoculturel du conflit renforce la dimension structurelle de celui-ci (Plonski, 2005).

Legendre (2005) définit l'éducation ainsi :

> *Un processus formel ou informel, une succession d'étapes indépendantes, composées de ressources et d'activités, visant l'atteinte d'objectifs de développement (savoirs, attitudes, comportements, valeurs, etc.) chez l'être humain* (Legendre, 2005, p. 43).

Le terme d'éducation fait référence à plusieurs notions qui sont souvent confondues entre elles, bien qu'elles soient distinctes (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 67). Or, éduquer n'est pas synonyme d'informer, de communiquer, d'enseigner, de former, de sensibiliser ou de mobiliser (*ibid.*). Chacune de ces notions, qui sont interreliées, est caractérisée par une signification ou un ensemble de significations particulières. Sauvé (dans Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 65-73) met en lumière les significations de ces notions et clarifie les liens qui existent entre elles (voir le champ notionnel de l'éducation à la Figure 2.1 à la page 194) :

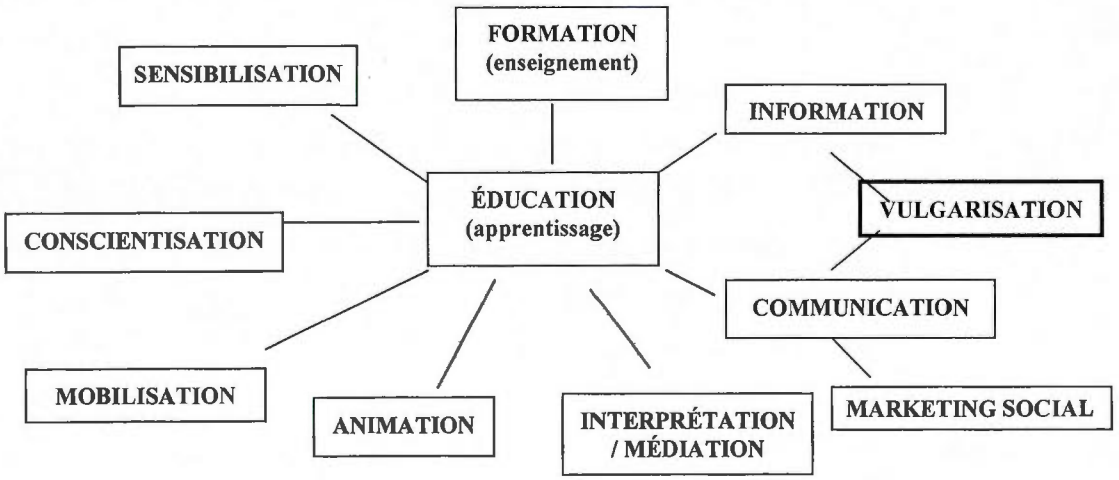
- L'information fait référence au contenu d'un message et à l'acte d'informer, c'est-à-dire élaborer un message et le diffuser.
- La communication est un ensemble de stratégies permettant de transmettre un message en fonction d'une certaine visée (comme la sensibilisation, la promotion, la mobilisation, la concertation, la consultation, etc.). Notamment, la communication peut avoir pour but la vulgarisation, afin de rendre accessible un message complexe ou scientifique au public. Elle peut aussi adopter la stratégie du marketing social pour promouvoir, valoriser et faire accepter une idée.
- La sensibilisation va au-delà de l'information. Elle a pour but de susciter l'intérêt du public en ce qui concerne un sujet donné.
- La conscientisation va plus loin que la sensibilisation. Elle fait appel à la mobilisation de la conscience et à un jugement éthique, en vue de faire des choix d'action appropriés.
- L'interprétation consiste à donner une signification aux réalités et à les situer en contexte. Elle est surtout adoptée par les parcs et les musées.
- La mobilisation est de nature à susciter le passage à l'action individuel ou collectif. Sur le plan individuel, il s'agit de regrouper les savoirs, les compétences et les habiletés personnelles afin d'agir. Sur le plan collectif, il s'agit de regrouper les personnes ou les

communautés autour d'une idée ou d'un projet partagé, en vue de se mettre collectivement en action.

- L'animation fait référence à la mise en place d'un contexte favorisant les apprentissages et l'engagement actif des apprenants, à travers un projet, une activité, un jeu, etc. Elle consiste à créer un contexte d'éducation caractérisé par des approches coopérative, conviviale et expérientielle au sein de l'environnement. S'inscrivant à la fois en milieux formel et non formel, l'animation peut poursuivre des buts de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation, de formation, d'éducation, etc.
- La formation fait référence à un processus d'enseignement et d'apprentissage de certaines connaissances (savoirs) et habiletés (savoir-faire), d'acquisition de certaines attitudes et valeurs (savoir-être) et de développement de compétences (savoir-agir). Elle est souvent caractérisée par des objectifs prédéterminés. En Europe et parfois ailleurs, la formation fait référence à la construction de l'être au sens de l'allemand *bildung*. On pense par exemple à la proposition de l'écoformation selon laquelle les personnes sont façonnées par les environnements dans lesquels elles évoluent.
- Enfin, l'éducation a recours à l'information, la communication, la vulgarisation, l'animation, l'interprétation et la mediation. Elle fait appel à des activités de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation et de formation. «*Au-delà des objectifs propres de ces activités, elle stimule le déploiement des capacités et talents de chacun, et aussi des possibilités collectives. Elle rejoint toutes les dimensions de l'être et de l'agir, tout au long de la vie*» (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 73).

Figure 2.1

L'éducation : un champ notionnel (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 67)



2.9.1 L'éducation relative à l'environnement

Le terme d'éducation relative à l'environnement fut utilisé pour la première fois en 1948 lors d'une conférence de l'Union internationale pour la conservation de la nature et des ressources naturelles (IUCN) à Paris, lorsque Thomas Pritchard mit en lumière la nécessité d'une éducation qui fasse une synthèse entre les sciences de la nature et les sciences sociales et qui serait intitulée «éducation relative à l'environnement» (Disinger,1984, citée dans Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 77).

Pour Berryman (2002, p. 6), l'éducation relative à l'environnement puise ses racines dans trois champs disciplinaires : l'éducation à la nature et au grand air (faisant référence au rapport sensible, ludique et expérientiel à l'environnement) ; l'éducation à la conservation (impliquant le rapport socioéconomique à l'environnement, aux ressources et aux problèmes découlant de leur exploitation) ; les sciences de l'environnement, et parmi ces dernières,

l'écologie (reliée au rapport scientifique à l'environnement). Émergeant au début du siècle dernier à travers les initiatives des éducateurs naturalistes, l'éducation relative à l'environnement s'associe avec le mouvement de la conservation des milieux naturels dans les années 1960 puis prend beaucoup d'importance au cours des années 1970, une décennie caractérisée par l'augmentation des problèmes environnementaux et par la montée des inquiétudes des populations à l'égard de leur milieu de vie (Villemagne, 2005, p. 136-137). En 1972, la première Conférence de l'ONU sur l'environnement humain à Stockholm tente de révéler au monde l'ampleur de la dégradation de l'environnement et de l'épuisement des ressources naturelles et met l'accent sur l'importance de l'éducation en tant que stratégie de prévention et de résolution des problèmes écologiques (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 78).

Lucie Sauvé, chercheure pionnière dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, définit celle-ci ainsi :

> *L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. L'environnement est considéré ici comme l'ensemble systémique des aspects biophysiques du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles, et qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social un savoir-être qui favorise l'optimalisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement, à court et à long termes, dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie* (Sauvé, 1997a, p. 52).

Lucas (1980-81) propose une typologie de l'éducation relative à l'environnement en fonction de trois visions :

- L'éducation au sujet de l'environnement (*education about the environment*) vise l'acquisition par les apprenants de savoirs cognitifs sur l'environnement et le développement des habiletés nécessaires à cette acquisition.

- L'éducation pour l'environnement (*education for the environment*) a pour objectif la préservation ou l'amélioration du milieu de vie.

- L'éducation dans l'environnement (*education in the environment*), quelquefois appelée l'éducation par l'environnement (*education from the environment*) est caractérisée par des stratégies pédagogiques spécifiques. Elle fait référence au monde extérieur à la salle de classe, généralement le milieu naturel, alors que l'éducation par l'environnement se situe dans des contextes biophysiques et,ou sociaux où les populations habitent.

Lucas (1980-81) identifie également des combinaisons de catégories en matière de relation entre éducation et environnement : l'éducation peut être au sujet et pour l'environnement ; au sujet et dans l'environnement ; pour et dans l'environnement ; au sujet, pour et dans l'environnement.

Sauvé (1997a, p. 18) adopte et adapte la typologie de Lucas, en la clarifiant et en la développant :

- L'éducation au sujet de l'environnement, axée sur le contenu, permet aux apprenants l'acquisition de connaissances et d'habiletés en matière d'environnement. Celui-ci est objet d'apprentissage.

- L'éducation pour l'environnement permet aux publics d'apprendre à gérer les ressources naturelles, à prévenir et à résoudre les problèmes écologiques, et à améliorer le milieu de vie. L'environnement est le but de l'apprentissage.

- L'éducation dans l'environnement fait référence à des stratégies pédagogiques. L'environnement ici est milieu d'apprentissage. Les activités éducatives sont réalisées au sein de l'environnement, soit dans le milieu de vie en-dehors de l'école (éducation de plein air), soit à travers le contexte biophysique ou social dans lequel vivent les apprenants. L'éducation dans l'environnement peut être associée à l'éducation par l'environnement, où l'environnement est à la fois milieu d'apprentissage et ressource

pédagogique, voire agent d'apprentissage. On peut alors parler de l'environnement pour l'éducation.

Dans la typologie des conceptions de la relation entre éducation et environnement de Sauvé (1997a, p. 18), l'environnement peut être objet, lieu, agent et but de l'apprentissage. Comme chez Lucas (1980-81), ces catégories peuvent être combinées.

Greenall Gough (1990) élabore également une typologie des relations entre éducation et environnement qui rappelle celle de Sauvé et Lucas. Nous nous pencherons sur une catégorie en particulier : dans l'éducation pour l'environnement de Greenall Gough (1990), les apprenants s'engagent dans des projets locaux d'action environnementale, qui impliquent une participation politique. Il s'agit d'«*apprendre à travers l'action écopolitique*» pour Greenall Gough (traduction libre, 1990, p. 60).

Pour Wals et Heymann (2004, p. 140), l'éducation pour quelque chose (que ce soit l'environnement, la paix, la biodiversité, la tolérance, etc.) est essentiellement politique, contrairement à l'éducation au sujet de quelque chose. Elle fait référence à l'engagement et la participation. Cependant, il nous semble que pour éduquer pour quelque chose, il faut également éduquer au sujet de ce quelque chose, dans et par ce dernier. Par exemple, on ne peut éduquer pour la paix à travers la force et la violence. On ne peut éduquer pour l'environnement sans connaître et expérimenter les problématiques écologiques. Les différentes conceptions de l'éducation relative à l'environnement (éduquer pour l'environnement ; éduquer au sujet de l'environnement ; éduquer dans et par l'environnement) peuvent donc être politiques, en fonction de la perspective où s'inscrit l'intervention pédagogique et des finalités de celle-ci.

Sauvé (1997a, p. 19) identifie également trois perspectives, différentes mais complémentaires, selon lesquelles il est possible d'envisager et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement et qui influencent la conception de cette dernière :

- Selon la perspective environnementale, l'éducation relative à l'environnement est un «*outil de résolution de problèmes et de gestion de l'environnement biophysique*» (Sauvé, 1997a, p. 20). Cette perspective est principalement adoptée par les environnementalistes préoccupés d'éducation, qui considèrent que l'ERE est vectrice de transformations sociales, répondant à la dégradation de l'environnement et à l'épuisement des ressources (Sauvé, 1997a, p. 19-20). Il s'agit d'une éducation pour l'environnement, nécessaire à la survie et à l'amélioration de la qualité de vie.

- La perspective éducative est celle des éducateurs intéressés par l'environnement. L'éducation relative à l'environnement est ici une «*dimension intégrante, voire fondamentale, de l'éducation totale*» (Sauvé, 1997a, p. 21-22), contribuant au développement des personnes et des communautés. Elle aide à instaurer ou à renforcer l'autonomie, l'esprit critique et la participation à l'égard du milieu de vie. Elle est alors une éducation **pour** l'environnement, **dans** et **par** ce dernier, qui répond à l'aliénation individuelle et collective à l'égard de l'environnement et au manque de solidarité vis-à-vis des autres êtres vivants (*ibid.*, p. 20).

- La perspective pédagogique est axée sur le processus éducatif et non sur les personnes (Sauvé, 1997a, p. 19, p. 22). Cette éducation relative à l'environnement des pédagogues et des didacticiens répond à une problématique pédagogique selon laquelle les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont généralement marquées par le cloisonnement entre les disciplines et l'isolement du milieu éducatif formel à l'égard des réalités et des problématiques du milieu de vie. Dans la perspective pédagogique, l'éducation relative à l'environnement est définie ainsi :

> *Un mouvement éducationnel qui prône le développement d'une pédagogie spécifique, caractérisée par un assemblage de plusieurs principes pédagogiques différents de ceux de la pédagogie dite traditionnelle : entre autres, l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique, l'ouverture de l'école sur le milieu, le recours à la démarche de résolution de problèmes réels, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'approche coopérative de l'apprentissage, etc.* (Sauvé, 1997a, p. 23).

Soulignons que l'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement mais le rapport à l'environnement (Sauvé, 2002). Ainsi, l'ERE vise «*l'harmonisation du réseau des relations personne - société - environnement*» (Sauvé, 1997a, p. 52), en se penchant sur les différentes dimensions de la relation avec l'environnement (affective, cognitive, éthique, pragmatique, sociale, politique, économique, esthétique, écologique...) selon Villemagne (2005, p. 138).

Pour de nombreux acteurs et institutions, l'éducation relative à l'environnement a été marquée dans la dernière décennie par un virage conceptuel significatif vers l'éducation au développement durable (Sauvé, 2007c ; Thésée et Carr, 2006 ; Villemagne, 2005, p. 137 ; Sauvé, 2002) sous l'impulsion de certaines institutions internationales et des entreprises[52]. Cette réorientation, qui réduit l'environnement à une ressource pour le développement économique ou un problème, constitue un recul :

> *Parce qu'elle inscrit l'action éducative dans la perspective étroite de l'avènement d'un monde globalisé où l'économie (artificiellement extraite de la sphère sociale) en impose aux rapports entre société et environnement, et où ce dernier se réduit à un stock de ressources à «gérer» de façon à assurer la poursuite du développement* (Sauvé, 2009, p. 7).

Si le développement durable peut parfois être une stratégie intéressante pour certaines interventions de gestion environnementale dans certains contextes, il n'est pas approprié au domaine éducationnel et au développement de compétences éthiques et réflexives chez les jeunes, les enfants et les adultes à l'égard de l'environnement (Sauvé, 2008).

En outre, l'éducation relative à l'environnement peut être une composante majeure ou mineure au sein d'autres champs éducationnels (Sauvé, 1997a, p. 27) : l'éducation à la paix, l'éducation à la santé, l'éducation relative à l'éco-alimentation, l'éducation à la citoyenneté,

---

[52] Dans les années 1980, lors des travaux de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, présidés par Gro Harlem Brundtland, le concept de développement durable a été préféré au concept d'écodéveloppement, ce dernier étant considéré trop connecté aux problématiques écologiques, en raison des pressions des entreprises. Le concept de développement durable a été popularisé depuis la publication en 1987 du rapport Brundtland, fruit des travaux de la commission précitée.

l'éducation aux droits de la personne, l'éducation au développement durable, l'enseignement de l'écologie, l'enseignement des sciences de l'environnement, etc. Ceci contribue à expliquer la grande diversité de manières de concevoir et de mettre en œuvre l'éducation relative à l'environnement.

En vue de tracer le territoire de cette variété de représentations et de pratiques, Sauvé (2005a) propose une cartographie des principaux courants de recherche et d'intervention en éducation relative à l'environnement, synthétisée dans l'Annexe B. Chaque courant regroupe des visions et des pratiques caractérisées par une même vision globale de l'action éducative (Sauvé, 2003, p. 13). Gardons à l'esprit, néanmoins, que cette cartographie est une «vue de l'esprit», permettant de se faire une idée schématique de réalités complexes, ne correspondant pas au vaste territoire de l'éducation relative à l'environnement (*ibid.*, p. 172).

Dans cette recherche, nous considérons que l'action éducative devrait être expérientielle, notamment en vue de contribuer à construire une dynamique de paix. Tout d'abord, la manière dont l'éducation est déployée est aussi importante que son contenu (Orr, 1992, p. 91). L'apprentissage de savoirs et de compétences doit s'accompagner d'une possibilité d'employer ces derniers dans le contexte de vie ou de pratique. Ainsi, une action éducative n'est pas terminée tant que son contenu n'est pas mis en application (Nordland, 1994, p. 16-17). L'éducation relative à l'environnement ne doit pas seulement changer la réflexion et le discours des personnes, mais également leur existence (Orr, 1992, p. 91). Les publics des pratiques purement cognitives en ERE, comme des enseignements magistraux, apprennent qu'il suffit d'intellectualiser les questions environnementales sans avoir à les vivre différemment (Orr, 1992, p. 91) et qu'ils se résument à des spectateurs impuissants face au monde (Nordland, 1994, p. 19). Si les savoirs ne sont pas mis en pratique, ceci met en lumière l'apathie et l'hypocrisie du modèle éducationnel et isole les contenus et les processus de l'apprentissage par rapport à la réalité (Nordland, 1994, p. 19).

Selon la vision de l'éducation relative à l'environnement adoptée dans cette recherche, les processus d'apprentissage devraient être expérientiels et coopératifs, et non pas uniquement

cognitifs. Ils devraient porter sur le vécu, les besoins réels et les problématiques concrètes des apprenants, qui sont alors des agents actifs dans leur éducation (Orr, 1992, p. 91). En effet, l'approche pédagogique expérientielle implique un engagement des personnes dans leurs propres processus d'apprentissage (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 52). Selon Orr (1992, p. 92), les compétences et les habiletés acquises grâce aux pratiques expérientielles sont indispensables aux personnes qui doivent reconstruire leurs maisons et leurs quartiers et restaurer leurs milieux de vie dans des situations d'après-guerre, notamment lorsque l'État est affaibli ou démissionnaire. À cette approche expérientielle, il est essentiel d'associer la *praxis* (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 70). L'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé fait donc appel à un dialogue entre expérience et réflexion.

La communauté d'apprentissage

À titre d'exemple de pratique éducative qui réunit des approches cognitives, expérientielles, réflexives et coopératives, la communauté d'apprentissage (Orellana, 2002) correspond à une stratégie-cadre en éducation relative à l'environnement :

> *Le processus d'apprentissage collectif que celle-ci envisage crée des conditions favorables au développement d'un processus optimal d'éducation relative à l'environnement, optimisant chacun des aspects et des étapes que celle-ci implique : la découverte du milieu de vie, la prise de conscience des interrelations existantes dans le milieu, le diagnostic de la situation du milieu de vie, la création de projets d'amélioration du milieu de vie* (Orellana, 2002, p. 157).

La communauté d'apprentissage (Orellana, 2002) repose sur les fondements des courants socioconstructivistes de l'éducation et de la théorie critique (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 132). Basée sur des valeurs essentielles d'appartenance, de partage, de responsabilité, de solidarité et de respect, elle met l'accent sur la relation dialogique (Orellana, 2002, p. 157-158). Cette stratégie complète intègre la stratégie d'exploration critique du milieu et la pédagogie de projet qui est axée sur la résolution de problèmes ou sur l'amélioration du milieu de vie (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 131). Elle fait appel à diverses approches pédagogiques complémentaires : les approches dialogique, expérientielle, praxique, collaborative, interdisciplinaire, holistique, systémique, critique, etc.

(Orellana, 2002, p. 157). La communauté d'apprentissage est de nature à permettre «*l'exploration et le développement de formes d'apprentissage collectives par l'expérimentation réflexive autour d'un projet étroitement relié aux réalités du contexte dans lequel il est mis en œuvre*» (Orellana, 2002, p. 208). Enfin, elle favorise la modification des rapports entre les participants (Orellana, 2002, p. 158). Elle peut donc être pertinente pour la construction d'une dynamique de paix au sein d'un environnement partagé.

En synthèse : La diversité des visions de l'environnement, la pluralité des conceptions et des perspectives de l'éducation relative à l'environnement, l'importance relative qui est attribuée à chacune des trois perspectives de l'ERE et les caractéristiques des contextes de pratique entraînent une grande variété de combinaisons possibles en matière de modèles éducationnels (Sauvé, 1997a, p. 27-28). Ceci est une source de grande pertinence dans des processus de consolidation environnementale de la paix : elle permet l'adaptabilité des initiatives éducatives aux contextes où elles s'inscrivent et aux attentes, besoins et désirs des populations ciblées. Dans cette recherche, nous reconnaissons et nous cherchons à intégrer la diversité et la complémentarité des différentes conceptions de l'éducation relative à l'environnement.

2.9.2 Les convergences entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix

Sauvé et Orellana (2004, p. 105-107) identifient les convergences historiques et axiologiques de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation à la paix. Les auteures cernent également les similarités des deux champs éducationnels en matière de problématiques stratégiques et de facteurs contraignants ainsi que les principaux courants de l'ERE et de l'éducation à la paix.

Les deux champs éducationnels sont tous deux ancrés dans l'apprentissage du partage, de la discussion, de la négociation et de l'action collective, et dans la «*démocratie dialogique*» (traduction libre, Sauvé et Orellana, 2004, p. 105), qui utilise le langage pour mieux

comprendre autrui (Miguelez, 1997). L'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix font toutes deux appel à une éducation au dialogue, intégrant *praxis* et dialogue. En outre, les deux types d'éducation sont basés sur les mêmes valeurs (responsabilité, solidarité, respect, etc.) et adoptent les mêmes catégories d'objectifs généraux, en particulier le développement de compétences et d'habiletés en lien avec la pensée critique et l'action collective (Sauvé et Orellana, 2004, p. 107). L'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix sont donc complémentaires. Cependant, elles diffèrent par l'objet de leurs interventions éducatives. En effet, l'éducation à la paix est axée sur les conflits entre êtres humains (Harris et Mische, 2004, p. 170), alors que l'ERE a pour objet «*le réseau des relations personne – société – environnement*» (Sauvé, 1997b, p. 52).

En outre, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix considèrent toutes deux que des visions du monde, des valeurs et des pratiques ancrées dans un désir de domination et d'asservissement de l'autre sont à l'origine de la violence à l'égard des êtres humains et de l'environnement (Harris et Mische, 2004, p. 169). Elles cherchent à les remplacer par des visions du monde, valeurs et pratiques en faveur d'une paix socio-écologique. Selon Mische (1986, p. 2), la destruction environnementale et la guerre commencent d'abord dans l'esprit des personnes, qui se distancient psychologiquement de la nature, se défont de leurs valeurs environnementales et voient autrui d'abord comme distinctement autre, puis comme un étranger et, enfin, comme un non humain méritant d'être détruit (Mische, 1986, p. 2). Par conséquent, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix ont pour but commun la déconstruction du mythe du pouvoir, pour y substituer «*une vision et des compétences faisant des humains des êtres nourriciers collaborant dans la protection du monde naturel et des communautés humaines*» (traduction libre, Harris et Mische, 2004, p. 169). Une telle déconstruction du rapport au monde et des mythes du pouvoir suivie par une reconstruction fait référence aux dimensions critiques de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation à la paix.

En synthèse : Les champs de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation à la paix sont complémentaires. En effet, ils sont caractérisés par plusieurs convergences

historiques et axiologiques. En particulier, ils visent tous deux à développer chez les personnes et les communautés des visions du monde en faveur de la paix.

2.9.3 Quatre courants en éducation relative à l'environnement favorisant la construction d'une dynamique de paix

La démarche d'identification des courants en éducation relative à l'environnement

Dans cette recherche, nous tentons d'élaborer une proposition de fondements et de pratiques pour une éducation en milieu non formel favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix (Chapitre V). Pour cela, chacun des divers courants d'éducation relative à l'environnement pourrait suggérer certaines pistes intéressantes. Nous avons choisi cependant de privilégier les fondements et les pratiques d'éducation qui apparaissent les plus pertinents au regard du contexte et de la problématique mis en évidence par cette recherche. Pour procéder à ces choix pédagogiques, nous avons eu recours à une exploration initiale des pratiques éducatives des ONG libanaises avant le début des travaux de thèse et à une deuxième exploration en deuxième année de cheminement de recherche. Ces étapes, en complémentarité avec l'examen des éléments du cadre théorique, ont permis de faire un premier choix de courants. Ceux-ci ont été confirmés ou infirmés par les résultats du premier volet de la recherche, permettant aussi de dégager d'autres propositions pertinentes. En particulier, nous avons pris appui sur les critères de la consolidation environnementale de la paix : entre autres, la coopération environnementale, la réconciliation (soit la transformation des rapports entre communautés) et le dialogue dans l'action.

Cette démarche a permis de sélectionner quatre courants en ERE en raison de leurs caractéristiques propres (que nous développerons ci-dessous) et surtout parce qu'ils apparaissent cohérents avec les pratiques que nous avons étudiées. En particulier, les courants choisis prennent en compte la dimension sociale et collective du rapport au monde. Ils apparaissent ainsi plus pertinents que d'autres dans une perspective de développement du vivre-ensemble dans un milieu fortement urbain et anthropisé.

Rappelons qu'en raison des nombreuses contraintes rencontrées par nos collaborateurs dans leur action, il n'a pas été possible d'examiner et de discuter avec eux les différentes propositions de l'ERE afin d'identifier de façon collaborative celles qui s'avèrent les plus appropriées. Par ailleurs, puisque que leur action éducative s'inscrit dans un milieu urbain, il importait de retenir des fondements et des pratiques qui conviennent aux objectifs, aux caractéristiques et aux enjeux de leur intervention dans un tel contexte. Le *verbatim* suivant illustre très bien cet enjeu, en réponse à la question suivante posée lors d'une entrevue réalisée dans le cadre de l'étude de cas: «Pourriez-vous faire des activités dans la nature dans le cadre de votre action?»

> Soumar : *Je suis ornithologue de formation et j'étais éducatrice nature avant de rejoindre IndyACT. Personnellement, j'ai un lien fort avec la nature. Dans mon emploi précédent, j'emmenais les enfants et les adultes dans les montagnes et les zones humides, pour observer les oiseaux et faire des activités qui sont basées sur les sens, comme jouer dans l'herbe. Mais je me suis rendue compte que cette manière de faire n'avait beaucoup de succès. Dans le cas du Liban, nous avons besoin de changer d'abord les institutions, les politiques et les lois. Le Liban n'a presque pas de lois de protection de l'environnement et de mécanismes d'application des rares lois environnementales qui existent. J'ai trouvé ma niche maintenant, mon rôle est de changer les lois et la société. En plus, notre ONG est basée à Beyrouth, où il n y a presque pas de nature. Le seul bois à Beyrouth est Horch Beirut (le bois de Beyrouth en arabe), qui est interdit au public! Il y a aussi le campus d'une université privée.*

Ainsi, les courants ethnographique et sociocritique ont été sélectionnés au départ en fonction du cadre théorique ; le courant écoféministe a été intégré à la suite de l'étude de cas ; le courant biorégionaliste nous a semblé pertinent dès l'étape d'exploration initiale et ce choix a été confirmé par les résultats de l'exploration complémentaire.

D'autres courants en éducation relative à l'environnement pourraient être également intéressants (entre autres, les courants naturaliste, humaniste, holistique, de l'éco-éducation, etc.) mais ils n'ont pas été sélectionnés au terme de la construction du cadre théorique et de l'analyse des pratiques dans le premier volet de recherche. Ces courants se préoccupent moins de l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement fortement anthropisé : par exemple le courant naturaliste est centré surtout sur le développement de la personne au sein de la nature ; le courant humaniste n'intègre pas la pédagogie d'action sociale. Soulignons

toutefois que nous avons retenu certaines pratiques connectées à d'autres courants en ERE dans notre proposition (Chapitre V).

Le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement

Parmi les divers courants en éducation relative à l'environnement, le courant de la critique sociale implique un «*processus d'investigation critique des réalités environnementales, sociales et éducationnelles, étroitement associé à un projet d'action visant la transformation de ces réalités*» (Sauvé, 1997b, p.178-179). Selon ce courant qui s'intéresse aux dimensions sociales et politiques du rapport à l'environnement (Villemagne, 2005, p. 143), les questions sociales et les problématiques environnementales sont inextricablement liées et interdépendantes : l'appréhension des unes est essentielle à la compréhension des autres.

Le courant sociocritique en éducation relative à l'environnement, qui vise la déconstruction des réalités socio-écologiques, s'apparente au courant sociocritique de l'éducation à la paix : celui-ci est basé sur une posture critique, la recherche de transformations sociales (Sauvé et Orellana, 2004, p. 107), l'apprentissage coopératif, la démocratie participative au sein des communautés et le développement d'une sensibilité morale et environnementale (inspiré de Harris et Mische, 2004, p. 170). En outre, en éducation relative à l'environnement, en particulier selon le courant sociocritique, non seulement les problématiques environnementales abordées sont nécessairement contextuelles et spécifiques dans le temps et l'espace, mais également les problèmes pédagogiques qui apparaissent lors de la conception et de la mise en œuvre d'interventions éducatives sont considérés idiosyncrasiques et particuliers à chaque situation (Robottom et Hart, 1993, p. 24-25). Similairement, l'éducation à la paix doit être ancrée dans un contexte, afin de permettre une prévention ou une résolution des conflits, sous-tendus par de nombreux facteurs socio-économiques, géographiques, politiques, culturels, écologiques, etc.

En déconstruisant les relations entre les communautés afin de les comprendre et de les transformer, le courant de la critique sociale en ERE peut jouer un rôle important en matière de construction d'une dynamique de paix, notamment dans des programmes de consolidation

environnementale de la paix. Ce courant peut permettre aux personnes de prendre conscience du caractère pluriel de toute identité (la leur et celle d'autrui) et d'apprendre à raisonner de manière à décider de l'importance relative de leurs différentes loyautés identitaires. Surtout, elle pourrait aider les individus à prendre conscience des identités partagées avec des membres d'autres communautés. Ce processus requiert l'exercice du choix, du raisonnement, de la pensée critique et de la créativité. Cette dernière correspond à la «*capacité de voir les choses «autrement», c'est-à-dire d'adopter des points de vue nouveaux sur les choses et les êtres*» (Langevin et Orellana, 2002, p. 170).

Ainsi, si un Hutu et un Tutsi (ou un Serbe et un Albanais, un Sunnite et un Chiite, un Israélien et un Palestinien, etc. ; l'histoire et l'actualité sont malheureusement prodigues d'antagonismes et de conflits) ont plus conscience de leurs associations identitaires partagées que de leurs identités singulières, il leur serait éventuellement possible de développer une relation harmonieuse. À titre d'exemples d'associations identitaires partagées, on peut penser à la nationalité, à la protection de l'environnement, à la préférence d'une équipe de football, à la mélomanie, etc.

Tel qu'évoqué précédemment, les conflits ont souvent des implications identitaires. C'est le cas notamment pour les conflits portant sur des problématiques environnementales dits conflits environnementaux (Clayton et Opotow, 2003, p. 18). Nous avons vu aussi que certaines personnes se définissent principalement à travers leur rapport à l'environnement. La relation avec l'environnement peut mener au développement d'identités de groupe environnementales, permettant l'action collective et le développement de liens sociaux très forts, dont la signification redouble d'intensité dans le cas de conflits entre des personnes désirant interagir avec l'environnement différemment. À titre d'exemple, les activistes qui souhaitent protéger un lac se visualisent en tant que «nous» et perçoivent les riverains comme «eux» et «les autres». Ici aussi, l'appartenance identitaire exclusive devient un moyen d'exclure autrui et d'enlever toute légitimité aux besoins et aux préoccupations de ceux qui sont perçus comme le camp opposé (Clayton et Opotow, 2003, p. 18). Par conséquent, pour comprendre et résoudre de manière constructive un conflit, entre autres environnemental, il

est indispensable de reconnaître et d'analyser ses liens avec les identités individuelles et collectives. Le courant sociocritique en ERE peut être très utile à cet effet.

Dans des contextes de tensions ou de conflits intercommunautaires, l'éducation relative à l'environnement, en particulier le courant de la critique sociale, pourrait aider à reconstruire le rapport à l'environnement et à créer un dialogue entre les communautés autour d'un milieu de vie partagé, permettant l'enrichissement mutuel et la valorisation des diverses approches constructives et bénéfiques à l'égard de l'environnement des différentes communautés (Naoufal, 2008a). Selon la littérature, des initiatives d'écodéveloppement communautaire dans des contextes de grande instabilité sociale peuvent contribuer à mobiliser et à réunir les personnes autour de projets concrets vivant à préserver ou améliorer le milieu de vie, comme dans le cas du projet EDAMAZ – Éducation relative à l'environnement en Amazonie (Sauvé et Orellana, 2004, p. 107-112).

Des interventions faisant appel à la perspective sociocritique en éducation relative à l'environnement impliquent les apprenants dans un processus, à la fois individuel et collectif, de réflexion critique, de négociation sociale et de mise en place d'actions à l'égard de problèmes socio-écologiques concrets et significatifs (Greenall Gough, 1990). Les apprenants sont alors immédiatement engagés dans l'action vis-à-vis des questions et structures sociétales et non pas uniquement préparés pour une participation ultérieure, comme dans d'autres types de pratiques. Ceci correspond à «*l'apprentissage à travers l'action écopolitique*» pour Greenall Gough (traduction libre, 1990, p. 60). Selon le courant de la critique sociale en ERE, qui fait appel à une diversité de contextes éducatifs et d'approches pédagogiques, les apprenants sont mobilisés dans l'organisation de leurs propres apprentissages et de l'action, prennent les décisions nécessaires à la conception et à la planification de l'agir et en assument les conséquences (UNESCO, 1978, p. 30-31), renforçant ainsi leur pouvoir-agir (*empowerment*) relatif à l'environnement et à la société.

Ces caractéristiques du courant sociocritique en éducation relative à l'environnement – entre autres, la participation active dans l'apprentissage, la coopération et la responsabilisation – en font une perspective appropriée et nécessaire à la construction d'une dynamique de paix

(inspiré de Brown et Morgan, 2008), à condition que l'action éducative réunisse des personnes venant de divers milieux socioéconomiques et culturels et de diverses communautés. À cet effet, il serait pertinent d'associer le courant de la critique sociale et le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement en vue de mettre en place des processus de consolidation environnementale de la paix. Brown et Morgan (2008) insistent sur l'importance de concevoir des interventions éducatives sociocritiques pour les enfants et les jeunes (convenant à leurs âges et leurs caractéristiques) et non pas seulement pour les adultes. Ceci permet d'engager les jeunes publics dans une démarche d'analyse, d'argumentation, de dialogue et de prise de décision, comme le met en lumière l'action éducative de l'ONG IndyACT (voir le Chapitre IV).

Soulignons, cependant, que «*la théorie critique ne saurait être interprétée, comprise, et appliquée telle quelle à tous les contextes socioculturels*» (Thésée et Carr, 2008, p. 71). Cette universalisation comporte des risques d'occultation d'enjeux importants qui pourraient paraître moins essentiels pour d'autres populations ou communautés. L'intégration des fondements du courant sociocritique dans l'intervention éducative ne doit donc pas être universalisée, elle doit toujours s'appuyer sur une étude exhaustive du contexte. Ceci interpelle à nouveau le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement, qui devrait toujours être associé au courant sociocritique en ERE, du moins dans les théories et les pratiques de consolidation environnementale de la paix, nous semble-t-il.

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement peut jouer un rôle important dans la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Ce courant est de nature à contribuer à déconstruire les questions sociopolitiques, surtout en ce qui concerne les relations intercommunautaires en vue de les comprendre et de les transformer, participant ainsi à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé.

Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement

S'intéressant à l'ancrage territorial des communautés (Villemagne, 2005, p. 143), le courant biorégionaliste en ERE est étroitement lié au biorégionalisme : il s'agit d'«*un mouvement socio-écologique qui se penche en particulier sur la dimension économique de la «gestion» de cette maison de vie partagée qu'est l'environnement*» (Sauvé, 2003, p. 99), «*une philosophie et un mouvement social concourant au développement de communautés humaines et écologiques vivant en harmonie avec leur biorégion*» (Villemagne, 2005, p. 143). Le biorégionalisme s'intéresse à toutes les institutions des sociétés humaines : sociales, économiques, familiales, éducationnelles, politiques, religieuses, de loisirs, etc. (Traina, 1995b, p. 6). Selon ce mouvement socioécologique, il est primordial, non seulement pour survivre mais aussi pour mener une existence significative, de «*réaliser l'importance de faire partie du lieu immédiat que nous habitons, de connaître exhaustivement ce lieu, de l'aimer dans ses détails*» (Shapiro, 1993, p. 17).

Les idées présentes dans le biorégionalisme ont toujours existé (Traina, 1995a, p. 1 ; Berg et Dasmann, 1991, p. 35), mais cette philosophie puise ses racines dans l'anarchisme de Peter Kropotkin au 19ème siècle et, plus récemment, dans la pensée de Lewis Mumford (Orr, 1992, p. 73). De plus, le biorégionalisme s'est développé en connexion avec le mouvement du retour à la terre, dans les années 1950 et 1960, suite aux désenchantements provoqués par l'industrialisation et l'urbanisation massive (Sauvé, 2003, p. 99). Il fait référence à une volonté d'autonomie à l'égard des parties majeures de l'économie globalisée, stigmatisant la passivité et la dépendance que cette économie engendre, et défendant la création de stratégies locales de subsistance : entre autres, des structures de gouvernance, des institutions, des économies, des systèmes éducationnels, des technologies ainsi que d'autres moyens d'existence liés à des biorégions spécifiques et permettant l'autosuffisance des communautés. Ceci va de pair avec une volonté d'une plus grande autonomie à l'égard des structures politiques, économiques et sociales nationales (Orr, 1992, p. 73). Ainsi, le biorégionalisme est également une stratégie politique, où le pouvoir n'est pas concentré au sommet, ni annexé par les autorités gouvernementales. Dans la philosophie biorégionaliste, le pouvoir devrait

être décentralisé et constitue l'affaire de tous (Sale, 1985, p. 170). Sauvé *et al.* (2001) font cependant remarquer que :

> *Le renforcement de l'autonomie des populations, à travers l'adoption d'une approche biorégionale, permet aussi de créer des conditions adéquates pour interagir avec l'extérieur et y établir des échanges plus équilibrés, et pour s'intégrer judicieusement à l'économie régionale, nationale, voire mondiale, si cela devient pertinent* (Sauvé *et al.*, 2001, p. 120).

Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement, à l'instar du biorégionalisme, est basé sur le concept de biorégion[53]. Ce concept a fait son apparition dans la littérature en 1973, grâce à la collaboration de Peter Berg, un fondateur du mouvement biorégionaliste, et de Raymond Dasmann, un biogéographe (Traina, 1995a, p. 1-2). Le terme de biorégion semble avoir été utilisé pour la première fois par Allan Van Newkirk, un poète et amateur biogéographe canadien, qui en aurait fait part à Berg (*ibid.*, p. 3).

Le concept de biorégion et la philosophie biorégionaliste sont marqués par une idée fondamentale : il s'agit d'un mode de vie mené dans le cadre des possibilités et des limites du milieu afin de créer ou de préserver l'intégrité naturelle de ce dernier et d'aboutir à une existence harmonieuse et significative chez ses habitants (Traina, 1995a, p. 1). En effet, «*une communauté peut apprendre à identifier et à combler ses besoins à partir des ressources disponibles dans son propre milieu, en faisant preuve de créativité et de solidarité*» (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119-120).

Le concept de biorégion met l'accent sur l'union de deux éléments, la nature et les humains. Selon Traina (1995a, p. 4), le concept de biorégion proposé par Berg et Dasmann (1991) comporte deux aspects cruciaux : premièrement, il s'agit d'une région géographique définie davantage par des caractéristiques naturelles que par des frontières politiques ;

---

[53] Une biorégion est, rappelons-le, «*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), qui correspond en général à un bassin hydrographique et qui est caractérisé à la fois par des traits biophysiques telles que le relief, l'altitude et la biodiversité locale et par des spécificités humaines telles que l'histoire et la culture de ses habitants (Nozick, 1995, p. 99).

deuxièmement, la biorégion est caractérisée par l'identification de ses habitants à son égard et par leur volonté d'y mener une existence significative et constructive. En particulier, la pensée biorégionaliste va au-delà de l'identification au milieu de vie et englobe le développement d'un mode de vie, d'une culture, de politiques et de pratiques visant l'intégrité et la prospérité de l'environnement local.

Ainsi, une caractéristique essentielle de chaque biorégion correspond aux cultures des personnes et des communautés qui l'habitent. Ces cultures se sont développées et ont évolué au sein de cette biorégion et lui sont spécifiques (Traina, 1995a, p. 1, p. 5 ; Sale, 1985, p. 42). Les personnes et les communautés adaptent leurs cultures aux potentialités et aux limites de leurs biorégions (Traina, 1995a, p. 12). Inversement, les biorégions évoluent (idéalement de manière respectueuse des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux) en lien étroit avec les cultures de leurs habitants. Ces caractéristiques distinguent le concept de biorégion par rapport aux autres visions plus traditionnelles des communautés écologiques, qui ne considèrent pas les humains comme des parties intégrantes du milieu. Enfin, la philosophie biorégionaliste met l'accent sur le sens humain du lieu, qui implique un sentiment de connexion avec l'environnement local et une identification à l'ensemble des êtres vivants qui l'habitent.

Signalons que la taille appropriée à une biorégion reste très difficile à cerner. Toute division de l'environnement est quelque peu arbitraire et artificielle, y compris celui de biorégions (Traina, 1995a, p. 1). Dans la pensée biorégionaliste, l'idée du lieu et de ses délimitations est souple et plus complexe que l'idée traditionnelle d'un lieu, puisqu'elle valorise les liens, les interconnexions et le contexte (*ibid.*, p. 5). Selon Berg et Dasmann (1991, p. 36), les frontières d'une biorégion peuvent être déterminées en étudiant le climat, les caractéristiques physiques, la géographie animale et végétale, l'histoire naturelle et d'autres traits biophysiques, mais également et surtout à travers les sentiments des personnes (Traina, 1995a, p. 2 ; Berg et Dassmann, 1991, p. 36) qui y vivent de manière engagée et significative : ces habitants conscients «*enrichissent la vie de ce lieu, restaurent ses processus de support de vie et établissent un mode d'existence écologiquement et socialement soutenable en son sein*» (traduction libre, *ibid.*, p. 35).

Le courant biorégionaliste en ERE est de nature à contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance et d'appropriation à l'égard du milieu de vie, menant à l'engagement envers ce dernier (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119). Basé sur une représentation dominante de l'environnement en tant que lieu d'appartenance et projet communautaire, ce courant vise un développement autonome des régions qui prend appui sur les ressources locales, naturelles et culturelles du milieu (Sauvé, 2003, p. 100 ; Sauvé *et al.*, 2001, p. 119). Ainsi, il a pour but la mise en place d'un mode de développement basé sur les limites écologiques du milieu local et faisant appel à des technologies convenant à cette perspective (Villemagne, 2005, p. 154) : il s'agit de l'écodéveloppement, un «*type de développement alternatif et responsable dont le but est d'améliorer les conditions de vie en harmonisant les rapports entre l'être humain et l'environnement*» (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119). L'écodéveloppement est ancré dans des préoccupations écologiques alliées à des projets de développement social (*ibid.*).

Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement part des prémisses que les enfants et les adultes sont aliénés à l'égard de la nature (Traina, 1995b, p. 19-20). Le contact humain avec la nature a tendance à se faire plus rare et moins direct. En particulier, les enfants vivant en milieu urbain n'ont jamais aussi peu connu d'expériences en nature que dans le contexte contemporain. Il s'agit du phénomène de l'extinction de l'expérience (Pyle, 1992) que nous avons déjà abordé. Ceci contribue à générer de l'apathie et un manque d'affection et de responsabilité à l'égard de l'environnement (*ibid.*). Or, une éducation biorégionaliste aide à développer la sollicitude et l'affection pour le milieu de vie, notamment en faisant prendre conscience aux apprenants de leur connexion avec les divers éléments de leur biorégion (Bowers, 1993, p. 176). Une caractéristique fondamentale du courant biorégionaliste en ERE est l'importance de l'interconnexion des personnes entre elles et avec toutes les composantes biotiques et abiotiques de l'environnement (Traina, 1995b, p. 22).

Faut-il agir localement ou globalement? Faut-il focaliser sa réflexion sur le plan local ou global? La réponse biorégionaliste à ce débat actuel est «*pensez et agissez localement et automatiquement vous penserez et agirez globalement*» (traduction libre, Traina, 1995b, p. 21). En effet, rappelons que, dans la perspective biorégionaliste, les environnements locaux

font partie d'écosystèmes de plus en plus grands qui constituent, dans leur totalité, l'ensemble de la planète (Traina, 1995b, p. 21; Pruneau et Chouinard, 1997), un milieu de vie étant le premier cercle concentrique d'une série de cercles correspondant à toute la région. Les problèmes environnementaux globaux sont en fait des agrégations de problèmes régionaux ou locaux, pour lesquels il est seulement possible de trouver des solutions sur le plan local (Orr, 1992, p. 31). Les projets de préservation ou de restauration de l'environnement, tant individuels que collectifs, ne peuvent être réalisés de manière efficace que dans le contexte de lieux spécifiques (House, 1990). Ainsi, les personnes engagées dans ces projets commencent tôt ou tard à penser de manière biorégionaliste (Traina, 1995a, p. 5). «*La seule manière de sauver la planète est de sauver ses composantes, et la composante la plus facile à sauver est la plus proche de chez soi*» (traduction libre, Zuckerman, 1987, p. 63). Pour Berry (1991b), il est absurde de vouloir «sauver la planète» sans se préoccuper de son environnement immédiat : la protection de l'environnement ne peut se faire que sur le plan local et fait appel à des savoirs et savoir-faire locaux et à l'affection pour le milieu de vie.

Selon Berry (1991a, p. 29), il est futile de chercher à penser et à traiter les problématiques globalement puisque nous ne sommes pas capables physiologiquement d'agir de manière responsable sur une échelle gigantesque. Ainsi, l'éducation ne peut dépasser les limites innées de l'intelligence et de la responsabilité. Par conséquent, elle devrait être axée sur les questions locales, tout en abordant leurs liens avec des problématiques globales ou éloignées, ainsi que les connexions entre les différentes réalités. Les personnes devraient apprendre à vivre de manière significative et harmonieuse dans un milieu local, tout en connaissant et en comprenant les problématiques non locales (inspiré de Orr, 1992, p. 1). Il importe de connaître et comprendre les connexions entre les questions écologiques sur diverses échelles, afin de lutter contre une vision morcelée de l'environnement (Weintraub, 1995), en vue d'instaurer un rapport constructif à ce dernier. Puisque la pensée biorégionaliste met l'accent sur les liens, les connexions et les interdépendances qui existent au sein des milieux et entre eux (Traina, 1995a, p. 5), il est très pertinent de prendre en compte les questions écologiques globales et éloignées, généralement reliées aux problématiques locales, dans les pratiques liées au courant biorégionaliste en ERE.

Selon Schugurensky (2003), les apprentissages (qu'ils touchent aux valeurs, aux attitudes, aux savoirs, aux compétences ou aux habiletés) développés au sein de l'action locale et environnementale ont un «*effet expansif*» (traduction libre, *ibid.*). Ainsi, plus les personnes s'engagent dans l'action collective portant sur des problématiques sociales ou écologiques et plus elles deviennent efficaces dans cette action, plus elles se préoccupent et s'impliquent à l'égard de questions plus vastes, régionales, nationales ou internationales ou d'autres problématiques locales. Des individus qui s'investissent à l'égard de problèmes qui concernent leur milieu local ont tendance à se mobiliser progressivement à l'égard de questions qui transcendent leur environnement immédiat et qui touchent notamment aux politiques publiques.

En outre, le courant biorégionaliste en ERE fait appel aux savoirs traditionnels, expérientiels, locaux, de bon sens (Villemagne, 2005, p. 154) et aux savoirs issus de l'action citoyenne et socio-écologique, outre les savoirs formels. Les savoirs fugitifs et informels sont donc favorisés par le courant biorégionaliste. Il faut noter que les savoirs traditionnels sont spécifiques au milieu local, enracinés dans une culture particulière, et qu'ils se développent à travers une coévolution unique de systèmes écologiques et sociaux particuliers (Norgaard, cité dans Orr, 1992, p. 31). Pour Orr (1992, p. 31-32), la crise environnementale (que nous considérons dans cette recherche comme une crise du rapport à l'environnement) résulte de la rupture des liens entre l'existence des personnes et des communautés, leur subsistance dans un milieu local et leurs savoirs, ces derniers ne servant plus qu'à augmenter la productivité. L'une des vanités de la science moderne est de croire qu'elle peut être appliquée partout. Les savoirs traditionnels et les communautés qui les construisent et les préservent ont été systématiquement déracinés par les «pays développés» et leur faisant suite, les «pays émergents» et les «pays en développement». La perte des savoirs traditionnels est directement liée à l'extinction grandissante des espèces, puisqu'un système économique basé sur un type unique de savoirs et qui entend régir l'agriculture est très dangereux pour l'environnement et la biodiversité selon Norgaard (cité dans Orr, 1992, p. 32). La préservation de l'environnement et la mise en place de modes alternatifs de développement dépend étroitement de l'adaptation des communautés et des personnes à des milieux particuliers et n'est pas déterminée uniquement par l'homogénéisation de politiques et

pratiques décidées par les autorités supérieures (approche *top-down*) selon Orr (1992, p. 33). À la lumière de ces observations, le courant biorégionaliste en éducation à l'environnement est essentiel pour l'instauration d'un rapport humain harmonieux à l'environnement. Selon ce qui est inclus ou exclu dans l'action éducative, les apprenants apprennent qu'ils font plus ou moins partie, voire pas du tout, de l'environnement naturel. Dans ce sens, «*toute éducation est de l'éducation relative à l'environnement*» (traduction libre, Orr, 1992, p. 90).

En outre, le courant biorégionaliste en ERE privilégie certaines stratégies et approches pédagogiques, notamment les approches collaborative, participative, affective, cognitive, expérientielle, créative (Villemagne, 2005, p. 155), spirituelle (Traina, 1995a, p. 1), intergénérationnelle, locale, communautaire, conviviale, etc. Adoptant des stratégies éducatives telles que la création d'un jardin communautaire et la mise en œuvre d'éco-entreprises et de projets communautaires (Sauvé *et al.*, 2002, p. 119-120), ce courant est de nature à développer des compétences en écodéveloppement local, communautaire ou régional (Sauvé, 2003, p. 100 et 173).

Les frontières politiques ne sont pas significatives, tant dans une perspective biorégionaliste que dans la pensée environnementale classique (Traina, 1995a, p. 1). Par conséquent, le courant biorégionaliste en ERE présente un intérêt particulier pour la construction d'une dynamique de paix. Des pratiques s'inspirant de ce courant peuvent aider à construire une identité biorégionale transcendant les autres composantes identitaires de l'identité globale. En outre, des démarches de coopération écologique entre communautés, intégrant certains fondements et pratiques du courant biorégionaliste en ERE, pourraient renforcer le sentiment de fierté et d'appropriation à l'égard du milieu de vie chez leurs membres, générant un sentiment de pouvoir-agir positif et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement et des autres personnes et communautés (Naoufal, 2008b, p. 44). Il faut garder à l'esprit, cependant, que certaines idées biorégionalistes (comme la prédominance de l'échelle du milieu de vie et des communautés locales) ont été utilisées par certaines communautés à des buts d'exclusion d'autres groupes (Traina, 1995a, p. 12).

En synthèse : Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement est de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix positive, où le rapport humain à l'environnement et à ses autres habitants est caractérisé par l'appartenance, l'affection, la responsabilité, l'autosuffisance, la solidarité et l'entraide. Ce courant convient donc particulièrement aux processus de consolidation environnementale de la paix, qui visent le développement d'une identité biorégionale qui prend le dessus sur les autres affiliations identitaires de l'identité globale. En outre, le courant biorégionaliste en ERE prend en compte les problématiques d'équité environnementale et considère que la domination humaine et la domination de la nature sont interreliées. À titre d'exemple, dans le cas du Liban, un pays très dépendant économiquement des importations aux dépens de la production et de l'agriculture locales et où l'ensemble de la population est déconnectée à l'égard de la nature et du milieu de vie, le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement pourrait fournir des pistes très intéressantes permettant aux personnes et aux communautés de se reconnecter à l'environnement.

Le courant écoféministe en éducation relative à l'environnement

Le courant écoféministe en ERE a en commun avec le courant de la critique sociale les préoccupations à l'égard de l'analyse et de la remise en question des rapports de pouvoir au sein des sociétés et des communautés (Sauvé, 2003, p. 127). La spécificité du courant écoféministe, cependant, est d'établir un lien entre la domination des femmes et celle de la nature. En effet, «*travailler à rétablir des rapports harmonieux avec la nature est indissociable d'un projet social visant l'harmonisation des rapports entre les humains et plus spécifiquement entre les hommes et les femmes*» (Sauvé, 2003, p. 127). Ainsi, pour de nombreuses féministes, le sexisme est inextricablement lié à d'autres «*ismes de domination*» (traduction libre, Warren, 1994, p. 181), tels que le racisme, le classisme, le militarisme, l'hétérosexisme, etc. Les écoféministes lient également le sexisme au «naturisme», c'est-à-dire l'exploitation injustifiée et démesurée de l'environnement naturel (Warren, 1994, p. 181).

Selon Sauvé (2003, p. 127), il est important de souligner que, contrairement à la plupart des théories et pratiques du courant sociocritique, le courant écoféministe ne privilégie pas exclusivement une approche rationnelle des réalités environnementales mais adopte également des approches intuitive, affective, symbolique, spirituelle, artistique, créative, conviviale, ludique et intergénérationnelle, qui sont nécessaires à la construction ou au renforcement d'un rapport harmonieux et sensible à l'environnement.

Comme son nom l'indique, le courant écoféministe en éducation relative à l'environnement est lié à l'écoféminisme, que Russell et Bell (1996) définissent de la manière suivante :

> *Une théorie et un mouvement qui rend explicites les liens entre l'oppression des femmes et l'oppression de la nature dans les cultures patriarcales ; une position éthique sous-tendue par la pensée et l'activisme écoféministes qui résiste à ces oppressions* (traduction libre, Russell et Bell, 1996, p. 172).

Il existe plusieurs interprétations du concept d'écoféminisme (Russell et Bell, 1996, p. 172), que nous n'avons pas la possibilité de développer dans cette recherche. Nous adoptons la perspective écoféministe de Russell et Bell (1996) selon laquelle «*inévitablement, les différentes formes d'oppression s'entrecroisent, se chevauchent et se nourrissent les unes des autres*» (traduction libre, *ibid.,* p. 174). S'il y a domination et oppression, elles s'exercent indifféremment à l'égard des hommes, des femmes, des autres espèces ou des éléments biophysiques de la nature et il convient de lutter contre cette oppression en tant que vision du monde systémique.

Soulignons que les écoféministes ont peu fait appel à l'éducation relative à l'environnement pour atteindre leurs objectifs et ce, contrairement à plusieurs environnementalistes. Par conséquent, la littérature relative au courant écoféministe en éducation relative à l'environnement est récente, relativement peu abondante et souvent d'origine australienne (Greenall Gough, 1999).

Par ailleurs, Sauvé (2003, p. 127) fait remarquer que le mouvement féministe – dans la diversité de ses propositions et de ses pratiques – tend aujourd'hui à se focaliser moins que

par le passé sur la dénonciation des rapports de pouvoir entre hommes et femmes, se tournant également vers la reconstruction de relations harmonieuses à travers des projets collectifs et significatifs mettant à profit les talents de tous et toutes. On peut penser par exemple à des projets de résolution de problèmes environnementaux ou d'écodéveloppement, qui peuvent être des pratiques écoféministes en éducation relative à l'environnement très pertinentes.

La philosophie écoféministe est connectée au courant de pensée de l'écologie sociale (Bookchin, 2002), selon lequel la domination de la nature par l'humain est liée à la domination de l'humain par l'humain. La chercheure écoféministe Chaia Heller (2003, p. 80-85) met d'ailleurs en évidence les nombreuses connexions entre l'écoféminisme et l'écologie sociale[54].

Selon Greenall Gough (1999) et Clover *et al.* (2000, p. 18), les femmes ont un rôle essentiel à jouer en éducation relative à l'environnement. En effet, elles sont très souvent en charge de l'alimentation et de la santé de leurs familles (Greenall Gough, 1999 ; Lacourse, 2008, p. 48). Les femmes produisent au moins 60% de la nourriture mondiale et ce sont généralement les femmes et les enfants qui s'occupent de collecter, de distribuer et d'assainir l'eau non potable (Warren, 1994, p. 188). Au sein de leurs domiciles et de leurs communautés, elles acquièrent et transmettent une grande compréhension et connaissance des processus naturels de l'environnement local et sont souvent les premières éducatrices en environnement (Clover *et al.*, 2000, p. 18). De nombreuses femmes sont des expertes et des communicatrices en matière de richesses et de problèmes du milieu de vie. Depuis des siècles, les femmes participent à l'enseignement et la pratique de la médecine traditionnelle, des soins de santé, de la collecte de semences, du maintien de la biodiversité, de l'agriculture, de la production et la conservation alimentaires, de la gestion des ressources telles que la forêt et l'eau, notamment en ce qui concerne l'approvisionnement en eau (Clover *et al.*, 2000, p. 18). Or, ces savoirs et ces compétences deviennent de plus en plus importants au fur et à mesure que l'environnement et les ressources naturelles se dégradent. C'est en particulier le cas dans les

[54] En 1978, l'Institut d'écologie sociale fondé par Murray Bookchin, le théoricien de l'écologie sociale, a invité la chercheure écoféministe Ynestra King à mettre en place le premier programme d'études proposant une approche féministe des problématiques environnementales et de l'écologie. C'est alors que le terme «écoféminisme» a fait son apparition (Heller, 2003, p. 82).

«pays en développement», où les femmes sont souvent plus proches du milieu et sont en charge de la nourriture et de l'énergie (*ibid.*), et où une grande partie de la population est très dépendante de l'eau, des terres cultivables et des forêts locales pour ses moyens de subsistance quotidiens (Homer-Dixon, 1999, p. 178-179). Par conséquent, les femmes prennent souvent conscience des problèmes environnementaux quotidiens plus rapidement que les hommes (Lacourse, 2008, p. 43). Elles sont également souvent impliquées dans les luttes visant à améliorer la santé de leurs familles et de leurs communautés et sont fréquemment les premières à établir des liens entre les questions écologiques, les problématiques sociopolitiques et les enjeux de santé, remettant en question la vision morcelée de l'environnement qui est généralement adoptée par la population et les autorités publiques (Lacourse, 2008, p. 44-45).

Il faut noter, néanmoins, que certaines féministes sont opposées à la promotion d'une certaine vision de la «femme nourricière et ménagère», qui possède un rapport à l'environnement différent de celui des hommes, qui leur semble discriminatrice et contraignante. C'est notamment la position de certaines actrices du collectif féministe Nasawiya au Liban, auprès desquelles nous avons réalisé une étude de cas (voir Chapitre IV). En effet, dans le contexte des sociétés arabes où les femmes sont très souvent cantonnées à un rôle de mère, responsable à part entière de l'alimentation familiale et du bien-être domestique, la philosophie et l'action féministes passent de toute évidence par un affranchissement de ce rôle. On trouve également une perspective proche dans les écrits de la philosophe féministe française Élisabeth Badinter (2010, p. 52-53, p. 66-67), en opposition à certaines féministes et écoféministes, notamment nord-américaines : il s'agit de la promotion d'un rapport des femmes particulier à la maternité et à la vie domestique par des courants de pensée environnementalistes, qui est remis en question par de nombreuses féministes qui perçoivent ce phénomène comme un recul de la condition des femmes. Nous n'avons cependant pas la possibilité de déployer ce débat dans cette recherche, par souci de limiter son envergure. Signalons aussi que nous ne nous penchons pas dans cette thèse sur le rapport spécifique des femmes à l'alimentation, à l'environnement et à la vie familiale et domestique, mais sur d'autres aspects de la pensée écoféministe, en général et en éducation relative à l'environnement.

Selon Greenall Gough (1999), les textes fondateurs de l'éducation relative à l'envionnement ne donne pas aux femmes voix au chapitre. Elle écarte de la même manière tous les êtres humains qui ne sont pas des hommes occidentaux, qui sont les auteurs de ces textes fondateurs. Greenall Gough (1999) propose donc d'adopter le poststructuralisme féministe (ou féminisme poststructuraliste) en tant qu'orientation pour la recherche et les pratiques en éducation relative à l'environnement, selon laquelle il n'existe pas de femmes universalisées ni une seule manière de percevoir le monde. Cette perspective écoféministe est très intéressante, non seulement pour remettre en question l'oppression des femmes, mais également afin de prendre en compte dans l'action éducative le rapport à l'environnement des divers participants.

Comme pratique en éducation relative à l'environnement, Russell et Bell (1996, p. 5) proposent une pédagogie ancrée dans une éthique de la sollicitude politisée. Il s'agit d'étendre la portée de la sollicitude au-delà d'une échelle personnelle, d'analyser les contextes sociopolitiques dans lesquels s'inscrivent les problèmes auxquelles sont confrontées les personnes et les communautés et d'examiner les réalités et les institutions qui contribuent à ces problèmes ainsi que nos rôles en ce qui concerne leur maintien ou leur transformation (Curtin, 1991 ; Russell et Bell, 1996, p. 175).

Selon Russell et Bell (1996, p. 175-176), les pratiques écoféministes en éducation relative à l'environnement ancrées dans une éthique de la sollicitude politisée sont de nature à aider les apprenants à identifier des problématiques locales importantes et significatives personnellement et à agir à leur égard, tout en établissant des liens avec des questions globales ou éloignées. Ces pratiques peuvent aussi permettre aux personnes de développer des relations harmonieuses avec des éléments de leur milieu de vie, par exemple la rivière locale et les animaux qui vivent dans le quartier. Selon Russell et Bell (1996, p. 176), qui s'appuient sur Quinn (1995), connaître et apprécier des êtres vivants ou des éléments biophysiques spécifiques renforce souvent l'activisme qui vise à garantir la survie et la prospérité de ces nouveaux «amis».

Ainsi, «*toute éducation est politique*» (traduction libre, Russell et Bell, 1996, p. 177). L'un des avantages d'éduquer pour l'environnement[55] est de mettre en lumière les aspects politiques du curriculum ou du programme éducatif. L'éducation pour l'environnement est de nature à aider les apprenants à analyser les dimensions culturelles et historiques des rapports individuels et collectifs à l'environnement. En particulier, il ne s'agit pas d'endoctriner ces apprenants, mais de les amener à prendre conscience de divers choix de réflexion et d'action, parfois implicites ou cachés. La perspective écoféministe de Russell et Bell fait donc appel au développement de l'esprit critique et à des approches pédagogiques entres autres praxique, réflexive, critique, expérentielle et affective.

Ainsi, il est essentiel de prendre en compte dans l'action éducative les contextes où elle se situe, non seulement écologiques, mais aussi historiques, sociaux, politiques, géographiques, économiques, culturels et éducationnels (inspiré de Russell et Bell, 1996, p. 179). Pour cela, il faut ancrer les pratiques dans le quotidien des apprenants et dans le milieu local, tout en intégrant progressivement des questions éloignées et globales pour aller au-delà des expériences vécues. En effet, en éducation relative à l'environnement, «*il ne suffit pas de planter des arbres. Il ne suffit pas de vivre des expériences*» (traduction libre, Russell et Bell, 1996, p. 179).

Clover *et al.* (2000) proposent un modèle d'éducation relative à l'environnement ancré dans le courant écoféministe, l'éducation féministe des adultes (Clover *et al.*, 2000, p. 16-17). Ce modèle vise la compréhension, la remise en question et la transformation des processus, des structures et des fonctions qui sont à l'origine des inégalités sociales et de genre et qui sous-tendent certains problèmes environnementaux. Ce modèle comporte des idées provenant de l'éducation populaire, de l'éducation des adultes, de l'éducation féministe, de l'ethno-éducation et de l'éducation relative à l'environnement. Selon Sauvé (2003, p. 129), l'éducation féministe des adultes fait appel à des approches pédagogiques naturaliste, andragogique, ethnographique, critique, praxique, créative, sensorielle, spirituelle, participative, expérientielle, conviviale, ludique, locale, etc.

---

[55] L'une des conceptions de l'éducation relative à l'environnement, selon la typologie des conceptions de la relation entre l'éducation et l'environnement élaborée par Sauvé (1997a, p. 18).

L'éducation féministe des adultes est proche de l'éducation populaire dans le sens qu'il s'agit d'un processus de conscientisation, dans la perspective freirienne (Clover *et al.*, 2000, p. 16-17) : ici, les apprenants ne sont pas des récipients de savoirs passifs. Au contraire, ils sont engagés de manière active dans un processus d'apprentissage qui intègre leurs problématiques et leurs expériences quotidiennes, permettant de transformer ces dernières. Ainsi, l'éducation féministe des adultes fait appel à la *praxis*, alliant action, réflexion, apprentissage et transformation des réalités. Caractérisée par une forte dimension politique de mobilisation et de renforcement du pouvoir-agir (*empowerment*), l'éducation féministe des adultes a pour finalité le développement personnel des femmes, tout en favorisant l'action de lutte contre les structures d'oppression (*ibid.*). Elle met l'accent tant sur le processus d'action, de prise de décision et de compréhension des problématiques que sur le résultat de ce processus : tous deux sont également importants puisqu'ils permettent le développement et le renforcement du pouvoir-agir et du pouvoir-faire.

Selon l'éducation féministe des adultes, les transformations personnelles et collectives sont davantage des processus continus que des produits de l'action éducative et politique. En outre, tous les apprenants sont appelés à participer pleinement et activement, prenant les décisions collectivement à travers la recherche d'un consensus, comme le mettent en lumière Clover *et al.* (2000, p. 16-17). L'éducation féministe des adultes semble donc intégrer une approche socioconstructiviste de la construction des savoirs. Enfin, soulignons que l'éducation féministe des adultes prend en compte la dimension culturelle du rapport à l'environnement (*ibid.*, p. 22).

De plus, l'éducation féministe des adultes intègre la créativité, les émotions et les sentiments dans les processus d'apprentissage, leur reconnaissant un rôle important (Clover *et al.*, 2000, p. 17). Comme il est souvent difficile pour les personnes de partager leurs préoccupations et leurs idées au sein de grands groupes, l'éducation féministe des adultes adopte des stratégies telles que le théâtre, les contes, l'écriture, la danse et le chant, qui permettent au public d'exprimer leurs émotions plus facilement qu'à travers la parole ou l'écriture explicites. En effet, «*nous sommes tous des artistes, des poètes, des conteurs, des compositeurs, des rêveurs...*» (traduction libre, Clover *et al.*, 2000, p. 23). Ces stratégies variées aident à

stimuler l'imagination et la créativité des apprenants, qui sont caractérisés par diverses manières d'apprendre (*ibid.,* p. 17). L'accent est aussi mis sur l'humour, qui aide non seulement à créer un environnement détendu mais aussi à éclairer et à faciliter le développement de nouveaux savoirs et compétences (*ibid.,* p. 26). Par ailleurs, une caractéristique intéressante de l'éducation féministe des adultes est qu'elle prend en considération les contraintes et les besoins quotidiens des femmes, prévoyant des crèches, des ressources financières pour les transports, des activités locales pour les apprenantes qui ne peuvent se déplacer, etc.

Afin de lutter contre les systèmes patriarcaux, Warren (1994) propose le développement d'une «*politique de paix écoféministe*» (traduction libre, *ibid.,* p. 181), qui prend appui sur les connexions entre les différents types de domination et d'oppression. Warren (1994, p. 186) utilise la métaphore du patchwork (*quilt* dans le texte en anglais) pour faire référence au processus de construction de la paix, nommant celui-ci «*patchwork de paix écoféministe*» (traduction libre, *ibid.,* p. 186). Les parties du patchwork correspondent aux contributions de personnes diverses, différant par l'âge, le genre, l'appartenance socioéconomique, nationale, culturelle, religieuse, etc. Il pourrait être très utile d'intégrer dans le concept de dynamique de paix certaines caractéristiques de la politique de paix écoféministe de Warren (1994, p. 187-189).

Une politique de paix écoféministe est définie notamment par les caractéristiques suivantes (Warren, 1994, p. 187-189) :

- Elle est opposée à tous les «ismes de domination» : par exemple, le sexisme, le racisme, le classisme, l'antisémitisme, l'ethnocentrisme, l'hétérosexisme, l'âgisme, le militarisme, etc. Une dynamique de paix écoféministe est notamment exempte de toutes les politiques et pratiques qui dégradent la nature.

- Elle met en lumière la contribution du patriarcat au maintien et au renforcement des «ismes de domination». Entre autres, la supposition que l'étranger s'y connaît mieux dans les problématiques environnementales renforce non seulement le système patriarcal

mais également les politiques et les pratiques nocives à l'égard de l'environnement. À titre d'exemple, on peut penser à l'envoi d'un expert occidental en Inde rurale pour résoudre les problèmes de manque d'eau, qui ne consulte pas les populations, notamment les femmes, et qui ne prend pas en compte dans son action les savoirs locaux, traditionnels et expérientiels.

- Elle considère que la théorie est dynamique, contextuelle, non universelle et en construction. L'élaboration d'énoncés théoriques est toujours située dans le cadre d'un contexte historique, socioéconomique, écologique, politique, culturel, etc. La théorie ne peut être statique, anhistorique, non écologique, universelle, neutre sur le plan du genre et toujours vraie. Par conséquent, une pratique écologique justifiée et envisageable dans un contexte donné peut ne pas l'être ailleurs. En outre, la pertinence d'une pratique dépend de sa contribution à la lutte contre des structures ou des actions de domination et d'oppression.

- Elle est caractérisée par le pluralisme : une dynamique de paix écoféministe tente d'interpeller l'ensemble des personnes et des communautés. En particulier, les visions et les pratiques des communautés locales, notamment autochtones, devraient être prises en compte dans les politiques et les actions environnementales. Ignorer le rapport au monde des communautés autochtones correspond à «*l'absence de rétablissement de la paix*» (*non peacemaking*) selon Warren (traduction, libre, 1994, p. 188).

- Elle considère que les personnes se construisent et se développent à travers les relations avec les autres, humains et non humains. Par conséquent, une dynamique de paix écoféministe est basée sur la sollicitude, l'amitié, l'affection, la réciprocité, la solidarité, la confiance et l'appartenance, en plus de l'utilité, de la justice et des droits de la personne. Ces valeurs devraient caractériser le rapport humain à l'égard de l'environnement.

- Enfin, la construction d'une dynamique de paix écoféministe est un guide d'action pour le présent. Elle est fonctionnelle dans le cadre du système patriarcal, bien qu'elle vise à le démanteler.

En synthèse : Le courant écoféministe en éducation relative à l'environnement présente des avantages certains pour la mise en place de processus de consolidation environnementale de la paix. Notamment, les fondements et les pratiques de ce courant sont de nature à contribuer à l'élimination de violences systémiques et organisées, non seulement à l'encontre des femmes, mais également des autres minorités et de la nature. Le concept de «politique de paix écoféministe» (Warren, 1994) est également très intéressant et pourrait enrichir la notion de «dynamique de paix» ainsi que les concepts de paix positive et de paix négative. Enfin, le courant écoféministe en éducation relative à l'environnement est très intéressant en cela qu'il ne se contente pas de faire appel aux approches rationnelles à l'égard de l'environnement. En effet, ce courant adopte également des approches pédagogiques intuitive, affective, symbolique, spirituelle, artistique, créative, conviviale et intergénérationnelle qui sont propices au développement d'un rapport harmonieux et sensible à l'environnement.

Le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement

Champ encore peu développé en théorie et en pratique, le courant ethnographique en ERE prend en compte et valorise le caractère culturel du rapport au monde, insistant sur la nécessité de ne pas imposer dans l'action éducative un paradigme uniforme qui fasse fi des croyances et des coutumes des différents participants (Sauvé, 2005a). Cette proposition repose sur la prise en considération des cultures de référence des personnes, des communautés et des populations dans l'intervention éducative. En effet, n'est-il pas clairement établi que les personnes perçoivent le monde qu'elles habitent à travers le prisme de leur culture (Saul, 2000) et que le rapport à l'environnement est fondamentalement contextuel et culturellement déterminé (Sauvé, 2002)? En outre, il faut noter que l'éducation est un processus éminemment culturel (Bruner, 1996, p.18) qui doit être reconnu comme tel par ses acteurs et qui ne peut s'affranchir du terreau culturel dans lequel elle s'inscrit.

Par conséquent, il est fondamental de bien connaître le contexte du milieu (culturel, social, économique, politique, sécuritaire, écologique, géographique, historique, religieux, confessionnel, spirituel, symbolique, éducationnel, etc.) dans lequel l'action éducative s'inscrit. Ceci permet de prendre en compte les spécificités des apprenants, leurs besoins, leurs attentes et leurs désirs, pour une intervention en ERE éclairée et optimale. En particulier, il s'agit d'éviter de proposer une action éducative postcoloniale et sexiste, à caractère colonisateur et raciste. L'éducation relative à l'environnement ne devrait pas être imposée par les peuples occidentaux aux autres populations, en ignorant leurs souhaits, leurs cultures et leurs pratiques.

Tout projet de résolution de problèmes écologiques ou d'écodéveloppement devrait prendre en considération les cultures des publics ciblés. En particulier, il est essentiel de prendre en compte les cultures de référence des communautés impliquées dans un programme de consolidation environnementale de la paix et de respecter leurs coutumes et leurs croyances. Il importe également de baser ce programme sur les attentes et sur les besoins des populations et d'adapter le processus et les stratégies pédagogiques aux contextes qui caractérisent le public.

De plus, des mécanismes traditionnels et communautaires de gestion des conflits ou de l'eau peuvent être très efficaces lors de la mise en place d'initiatives de consolidation environnementale de la paix. En effet, ces mécanismes sont ancrés dans le contexte local et sont mieux acceptées par les communautés que de nouvelles stratégies (Carius, 2006, p. 21). Citons en exemple le comité de Chaffa, une institution traditionnelle de gestion de l'eau chez le peuple des Boranas en Afrique de l'Est.

En outre, il est important que le programme soit porté par les communautés elles-mêmes, qui s'engagent ainsi à l'égard de problématiques significatives à leurs yeux. Thésée et Carr (2006) soulignent que la rencontre des communautés et des cultures, essentielle dans la consolidation environnementale de la paix, n'est possible qu'à la condition suivante :

> *Solliciter les personnes dans leur identité fondamentale, c'est-à-dire, l'individu comme «porteur de culture», donc de valeurs, de quête et de construction de sens, de vision, de symboles, d'histoire, de questionnements, de croyances, de paroles, d'actes, de savoirs, d'espérance* (Thésée et Carr, 2006, p. 14).

Cette rencontre des communautés et des cultures nécessite les éléments suivants : «*rencontre de l'Autre ; reconnaissance de l'Autre ; dialogue avec l'Autre ; respect mutuel des différences ; apport réciproque ; convergence*» (Thésée et Carr, 2006, p. 16).

Soulignons que les pratiques inspirées notamment par le courant ethnographique en ERE peuvent contribuer à créer un dialogue autour d'un milieu de vie partagé, dans un but d'enrichissement mutuel et de valorisation des approches constructives et bénéfiques à l'égard du monde des différentes communautés. Il s'agit de favoriser une dynamique éducative qui privilégie l'appropriation du contexte culturel et socio-écologique, de tenter de développer les compétences éthiques et critiques des publics, afin qu'ils puissent faire des choix libres et éclairés, et non pas de conserver à tout prix les croyances et les pratiques.

La proposition de l'éducation multiculturelle (McCarthy, 1994), celle de l'éducation interculturelle (Ouellet, 1991 ; Abdallah-Pretceille, 2004) et celle de l'éducation à l'environnement multiculturelle (Marouli, 2002 ; Peter, 1997-1998 ; Taylor, 1996) pourraient également être intéressantes en vue de construire une dynamique de paix. Nous les présenterons dans les prochaines sections et nous explorerons également d'autres propositions qui sont de nature à contribuer au développement du courant ethnographique en éducation relative à l'environnement. Soulignons d'ores et déjà que les propositions éducatives reliées à l'interculturalité s'inscrivent souvent dans des contextes nationaux caractérisés par la présence d'une communauté dominante et de communautés minoritaires aux cultures marginalisées, comme les sociétés nord-américaines et européennes. La dimension culturelle en éducation relative à l'environnement dans des sociétés multiculturelles caractérisées par l'absence d'un discours dominant est encore très peu explorée.

En synthèse : Le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement est de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Des pratiques inspirées par ce courant visent à prendre en compte la culture de référence des apprenants, leur contexte de vie, les problématiques qui leur sont significatives, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes. En particulier, les fondements et les pratiques de courant contribuent à éviter la réalisation d'une intervention éducative postcoloniale, sexiste ou raciste. Il s'agit de favoriser une dynamique éducative qui privilégie l'appropriation du contexte et de tenter de développer les compétences éthiques et critiques des publics, afin qu'ils puissent faire des choix libres et éclairés en matière d'action socio-écologique.

L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle[56] est définie par Ouellet (1991) de la manière suivante :

> *Tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires : a. une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ; b. une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ; c. des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme ; d. et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité* (Ouellet, 1991, p. 6).

L'éducation interculturelle pourrait être intéressante en vue de construire une dynamique de paix. Nous avons choisi cependant de nous attarder sur d'autres propositions éducatives liées

---

[56] Selon Legendre (2005, p. 111), en éducation, une approche multiculturelle souligne les caractéristiques spécifiques de chaque culture, alors qu'une approche interculturelle est axée sur la rencontre des cultures. L'adjectif interculturel fait référence à une interaction des cultures de manière plus générale, à «*l'interpénétration entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'elles*» (Harvey, 1991, p. 939). Ainsi, une société est multiculturelle. Un programme éducatif peut être multiculturel ou interculturel. Dans les propositions éducatives reliées à l'intercuturalité que nous présentons dans cette recherche, les auteurs utilisent indifféremment les adjectifs multicuturel et interculturel pour désigner une approche éducative focalisée sur les interrelations entre diverses communautés.

à l'interculturalité, qui semblent convenir davantage à des programmes de consolidation environnementale de la paix.

L'éducation à l'environnement multiculturelle

Encore peu développée en théorie et en pratique, présentant des liens certains avec le courant ethnographique en ERE, la proposition de l'éducation à l'environnement multiculturelle reconnaît que les apprenants sont caractérisés par des manières d'apprendre, des croyances et des expériences de vie diversifiées (Peter, 1997-1998). Elle insiste sur le fait que pour comprendre et cerner une problématique environnementale, qu'elle soit locale ou globale, il est indispensable d'étudier ses dimensions culturelles.

S'intéressant davantage au processus de l'action éducative qu'à son contenu et à ses résultats, à «*comment nous enseignons plutôt qu'à ce que nous enseignons*» (traduction libre, Peter, 1997-1998, p. 15), l'éducation à l'environnement multiculturelle n'est pas un sujet curriculaire. Elle ne consiste pas uniquement à organiser une activité sur la forêt tropicale et à conter des histoires autochtones, mais implique l'inclusion de diverses perspectives dans la conception et le développement de l'action éducative, dans l'enseignement et dans les apprentissages (Marouli, 2002 ; Taylor, 1996). Il ne s'agit pas d'inclure dans l'action éducative quelques enfants provenant de communautés différentes (Taylor, 1996). En effet, l'éducation à l'environnement multiculturelle est importante pour tous les publics, et pas seulement pour les publics multiculturels et pour les communautés minoritaires. Surtout, elle n'est pas «*anti-culture dominante*» (traduction libre, Peter, 1997-1998, p. 15) comme on le croit souvent. Sa finalité est de permettre à tous les discours et à toutes les idées de se faire entendre, en particulier ceux qui sont généralement réprimés.

Selon Marouli (2002), l'éducation à l'environnement multiculturelle a pour objectifs le respect et la connaissance de la diversité culturelle, l'équité environnementale, l'implication des communautés et le renforcement du pouvoir-agir des personnes. En ce sens, elle fait appel à la transformation du contenu de l'éducation relative à l'environnement, des stratégies

et des approches pédagogiques que cette dernière adopte et des représentations de l'environnement sur lesquelles elle se base (Taylor, 1996).

Taylor (1996) souligne le fait que les personnes, notamment les enfants, apprennent beaucoup de leur milieu de vie immédiat. Par conséquent, un programme éducatif qui n'est pas connecté à l'environnement local et qui n'intègre pas les problématiques quotidiennes des apprenants risque de ne pas atteindre ses objectifs. Les personnes réalisent des apprentissages lorsqu'elles établissent des liens entre ce qui est enseigné et ce qui se passe dans leur vécu. L'action éducative en environnement doit donc d'abord se baser sur les préoccupations et sur les expériences des apprenants en intégrant leurs propres références écologiques et socioculturelles. Ultérieurement, il sera pertinent d'explorer d'autres types d'environnements et de réalités, comme le souligne Taylor (1996). En effet, les éducateurs qui travaillent dans des communautés urbaines ne doivent pas se contenter d'explorer la ville ou le quartier des apprenants, afin de ne pas renforcer les inégalités socioéconomiques qui limitent les possibilités des publics de connaître et de s'approprier d'autres milieux de vie et des lieux significatifs, tels que des parcs régionaux (Grass, 1994). L'éducation à l'environnement multiculturelle est ici très utile et peut permettre de construire des passerelles reliant les apprentissages formels, non formels et informels (Taylor, 1996). En ce sens, elle est expérientielle et imprégnée d'une philosophie biorégionale.

En outre, l'éducation à l'environnement multiculturelle s'intéresse aux réalités écologiques, sociales, politiques, économiques, culturelles et éducationnelles des personnes et des collectivités. Elle reconnaît que les apprenants ont des besoins diversifiés, façonnés par leurs milieux et par leurs conditions de vie (Grass, 1994) et se préoccupe de ces besoins. Elle ne soucie pas uniquement des caractéristiques, des attentes et des intérêts des diverses communautés humaines, mais prend en compte également les êtres vivants et les habitats qui sont étudiés : elle adopte des stratégies et des approches pédagogiques qui perturbent le moins possible ces êtres et ces habitats (Peter, 1997-1998).

Selon Taylor (1996), l'éducation à l'environnement multiculturelle a émergé aux États-Unis au début des années 1990, parce que les interventions en éducation relative à l'environnement

adoptaient (et adoptent souvent encore dans divers contextes) une perspective très limitée. À leurs débuts, les actions en ERE portaient essentiellement sur la nature et ne s'intéressaient pas aux problématiques sociales, politiques et économiques. En particulier, elles étaient souvent focalisées sur les visions et les discours de la classe moyenne «blanche» aux États-Unis et excluait les autres cultures et perspectives. Ancrés dans une représentation dominante d'un environnement-nature, le discours environnemental et l'éducation relative à l'environnement prenaient peu en compte la classe, la race, l'ethnie, le genre ainsi que les inégalités socioéconomiques, politiques et écologiques (Grass, 1994).

Selon Taylor (1996), les problématiques de race, d'ethnie, de classe, de genre et d'inégalités de tous ordres n'ont été intégrées dans le discours environnemental et dans l'éducation relative à l'environnement en Amérique du Nord que lorsque les activistes et les chercheurs afro-américains ont fait pression pour l'inclusion de ces problématiques en recherche, en politique et dans l'action socio-éducative. Ce phénomène a catalysé l'apparition du mouvement de l'équité environnementale (*environmental justice movement*), qui remet en question les conceptions traditionnelles de l'environnement, des problématiques socioécologiques et de l'ERE. Selon Grass (1994), le mouvement de l'équité environnementale a été initié dans les années 1990 par les communautés afro-américaines aux États-Unis, qui ont proposé un programme politique manifestant leurs préoccupations à l'égard de leur milieu de vie et des problématiques socioécologiques : ce programme mettait en évidence les liens entre la qualité de leur environnement et les problématiques historiques (entre autres, politiques et socioéconomiques) auxquelles étaient confrontées leurs communautés. Ayant pour but de combattre la dégradation inéquitable de l'environnement et de la qualité de vie de certains groupes, le mouvement de l'équité environnementale avait ceci de novateur qu'il considérait (et considère toujours) que la qualité de l'environnement est par essence une question d'équité sociale.

L'équité environnementale est l'antithèse du racisme environnemental, à savoir «*la discrimination systématique dans l'élaboration des politiques environnementales et dans la répartition des impacts négatifs sur le milieu de vie en fonction de la race*» (traduction libre, Grass, 1994, p. 4). À titre d'exemple, les communautés rurales et urbaines afro-américaines

aux États-Unis sont, aujourd'hui encore, confrontées à de graves problèmes écologiques, comme l'exposition aux pesticides, la présence en grande quantité de polluants dans l'eau et l'air et les rejets toxiques, très nuisibles pour la qualité de vie et la santé des populations, notamment celle des enfants (*ibid.*). Le racisme environnemental est présent dans d'autres sociétés et résulte de divers facteurs, en particulier la pauvreté et l'exclusion de certaines communautés minoritaires ainsi que le manque d'engagement de l'État à leur égard. Nous avons déjà abordé le cas des communautés d'origine russe des États baltes qui habitent des régions industrielles très polluées et qui sont exposées à des problèmes sociaux et écologiques de manière plus accentuée que le reste de la population.

Le mouvement de l'équité environnementale a mené à des modifications de la conception de l'environnement et des problèmes socio-écologiques, transformant le contenu et les approches de l'action en éducation relative à l'environnement. Selon Taylor (1996), les communautés afro-américaines considèrent que leurs milieux de vie, qu'ils soient ruraux, urbains ou industriels, font partie intégrante de l'environnement. Les problèmes qui caractérisent les environnements souvent urbains des communautés afro-américaines (dégradation écologique, pollutions, urbanisation, manque d'espaces verts, mauvaise qualité de vie, risques sanitaires, pauvreté, chômage, racisme environnemental, insécurité, crimes, discriminations, décrochage scolaire, analphabétisation, etc.) sont considérés comme des problèmes socio-écologiques qui interpellent la recherche et les pratiques en ERE et l'action environnementale.

Le fossé entre les visions socioculturelles étroites qui caractérisent la plupart des programmes en éducation relative à l'environnement et la diversité des publics ciblés, l'absence de liens entre l'action éducative et les problématiques des apprenants, constituent des entraves à une intervention éclairée et optimale (d'après Grass, 1994). En effet, la recherche et l'action en éducation relative à l'environnement ont parfois tendance à occulter le fait que chaque communauté possède une relation avec l'environnement qui lui est propre, qui dépend notamment de sa culture et qui s'exprime à travers ses pratiques.

Soulignons que si le courant ethnographique en ERE est encore peu développé en théorie et en pratique, c'est en grande partie parce qu'il ne semble ni possible, ni pertinent, de concevoir des interventions «prêtes à éduquer», «clé en main», pour des publics spécifiques (Naoufal, 2011). Chaque public est particulier et idiosyncrasique. Voir les choses autrement, considérer que les personnes appartenant, par exemple, à la communauté chinoise ou marocaine ou québécoise à Montréal, partagent la même vision du monde et de l'environnement nous apparaît être extrêmement réducteur et nous semble aller à l'encontre des principes même du courant ethnographique en ERE. Il est essentiel d'adapter chaque intervention au contexte où elle s'inscrit. Néanmoins, il est possible de formuler des pistes de pratique très souples et adaptables concernant l'intégration de la culture dans l'action éducative (voir Naoufal, 2011).

Marouli (2002) étudie les pratiques en éducation à l'environnement multiculturelle en milieu non formel, qui sont situées principalement en milieu urbain. L'auteure observe notamment que les éducateurs interrogés adoptent généralement une vision limitée de la diversité culturelle, dont témoignent les pratiques mises en place : pour la majorité d'entre eux, la diversité culturelle est liée à l'ethnie, mais pas à la classe, au genre, au niveau d'études, à l'âge, etc. De plus, la diversité culturelle dans les pratiques fait principalement référence à la composition des publics, s'intéressant moins au contenu et au processus de l'action éducative, aux stratégies pédagogiques qu'elle adopte et aux visions qu'elle prend en compte. Enfin, les activités éducatives dans le champ de l'éducation à l'environnement multiculturelle s'adressent surtout à des populations provenant de minorités ou à des publics multiculturels, mais pas au groupe dominant.

Pour Marouli (2002), les théories et les pratiques de l'éducation à l'environnement multiculturelle devraient se pencher sur toutes les dimensions de la culture des personnes et des communautés en ce qui concerne leur rapport à l'environnement ; elles devraient également s'adresser aux publics homogènes issus de la majorité et pas seulement aux groupes minoritaires ou hétérogènes ; enfin, elles devraient faire appel à une grande variété de contenus, de stratégies et d'approches pédagogiques. Dans cette perspective, Marouli (2002) insiste sur la nécessité de développer le champ de l'éducation à l'environnement

multiculturelle, notamment en réalisant des recherches sur les pratiques interculturelles dans d'autres parties du monde que les sociétés nord-américaines et européennes.

Grass (1994) souligne le fait qu'une proposition éducative multiculturelle implique une perspective critique et transformative. L'action éducative en matière d'environnement devrait donc s'inspirer également du courant sociocritique en ERE.

En synthèse : L'éducation à l'environnement multiculturelle fait référence à l'inclusion de diverses perspectives dans la conception et le développement de l'action éducative, dans l'enseignement et dans les apprentissages. Elle est importante pour tous les publics, et pas seulement pour les communautés minoritaires ou les publics multiculturels. Elle est de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix positive. En effet, elle participe à l'avènement de sociétés multiculturelles en paix avec l'environnement et avec elles-mêmes, plus équitables et plus inclusives.

Le multiculturalisme critique

Comportant des liens à la fois avec le courant ethnographique et le courant sociocritique en éducation relative à l'environnement, la proposition éducative du multiculturalisme critique (McCarthy, 1994) est fondée sur les idées suivantes :

- Les enseignants, les éducateurs et les apprenants devraient tous participer à la construction des savoirs (McCarthy, 1994).
- La construction des savoirs et les apprentissages devraient prendre en compte l'ensemble de la culture de la société et pas seulement la culture de l'une des communautés (McGlynn *et al.*, 2004).
- Contrairement à certaines propositions relatives à l'interculturalité, le multiculturalisme critique ne définit pas l'identité en termes statiques ou essentialistes (McCarthy, 1994) : ici, les identités ne sont pas fixes et immuables, elles ne sont pas exclusives et singulières, ni définies une fois pour toutes. Elles sont plurielles et multidimensionnelles, complexes, stratifiées et évolutives.

- Les savoirs sont imprégnés de problématiques et d'intérêts sociaux ; ils sont inextricablement liés aux inégalités sociales, économiques et politiques au sein de la société (McCarthy, 1994). Il importe donc de mettre en lumière ces connexions. Ainsi, la proposition du multiculturalisme critique vise à engager les éducateurs et les apprenants dans une réflexion critique à l'égard de la construction des savoirs et des liens entre l'action éducative et les opportunités de développement personnel et professionnel qui sont à la portée des apprenants : par exemple, il convient de s'intéresser aux questions d'inégalités en matière de pouvoir et de ressources financières qui caractérisent les publics scolaires et universitaires respectivement après l'école et les études universitaires. Il s'agit aussi d'analyser les facteurs qui limitent les possibilités d'innovation pédagogique, en étudiant les priorités identifiées par les instances éducatives, la culture institutionnelle des écoles et des universités ainsi que les programmes de formation des enseignants et des éducateurs.
- Les pratiques inspirées par le multiculturalisme critique sont basées sur l'interdisciplinarité et sur le développement de l'esprit critique par le débat, renforçant l'autonomie et la démarche réflexive des apprenants à l'égard des savoirs (McCarthy, 1994) qui sont aussi bien formels, cognitifs et scientifiques que non formels, traditionnels, de bon sens, expérientiels, etc.

Nous observons que le champ du multiculturalisme critique s'inscrit dans un contexte nord-américain caractérisé par la présence d'une communauté dominante et de communautés minoritaires qui correspondent aux diverses populations issues de l'immigration, aux peuples autochtones et, dans le cas étatsunien, aux peuples afro-américains.

Toutefois, McGlynn *et al.* (2004) propose d'étendre la proposition du multiculturalisme critique au cas de l'île de Chypre, divisée entre les populations grecques et turques. Rappelons que, dans des sociétés en conflit depuis longtemps, les cultures respectives de ces dernières ont intégré des représentations des personnes de l'autre partie comme des ennemis (Adwan, 1996, p. 91) : par conséquent, il importe de favoriser la substitution de ces représentations imprégnées de guerre et de destruction par des représentations en faveur de la paix, caractérisées par des idées d'harmonie et de coexistence. Ceci fait appel à la

transformation des systèmes éducationnels. Selon McGlynn *et al.* (2004), le processus de réconciliation entre les communautés vivant sur l'île de Chypre ne peut se faire qu'en intégrant la proposition du multiculturalisme critique dans les systèmes éducationnels et dans les pratiques éducatives.

En synthèse : La conception et la réalisation d'une action en éducation relative à l'environnement qui contribue à l'apprentissage du vivre-ensemble nécessite non seulement de prendre en compte les cultures de toutes les communautés impliquées, mais également de favoriser la substitution dans ces cultures des éléments qui sous-tendent la violence et le conflit par des éléments en faveur de la paix et de la coexistence au sein d'un territoire partagé. Dans cette perspective, la proposition éducative du multiculturalisme critique pourrait éclairer les initiatives de consolidation environnementale de la paix, en particulier dans les sociétés multicommunautaires et dans les contextes internationaux qui sont caractérisés par des conflits.

Des pistes de développement du courant ethnographique en éducation relative à l'environnement

Le courant ethnographique en ERE étant encore peu développé, nous suggérons de développer ce courant grâce à des écrits écoféministes et sociocritiques, qui semblent fort pertinents pour une action éducative prenant en compte la diversité des visions et des pratiques.

Selon Greenall Gough (1999), les textes institutionnels de l'éducation relative à l'environnement élaborés par l'UNESCO sont caractérisés par des déclarations et des visions universalisées. Ces textes sont écrits par des hommes occidentaux possédant une certaine vision du monde. Ils ne prennent pas en compte l'existence de visions alternatives et les différences entre les populations. Comme le souligne Greenall Gough (1999), cette tendance à l'universalisation est liée à la colonisation par le monde anglophone. Il s'agit ici d'une colonisation des langages, des discours et des idées, et non d'une colonisation géographique : cette colonisation culturelle correspond à une deuxième ère de colonisation et comporte

notamment une colonisation linguistique, définie comme «*une modification du langage original de l'auteur (et de ses valeurs) de manière à l'adapter aux intentions et aux significations de l'éditeur étasunien au lieu de permettre à l'auteur de se faire entendre*» (traduction libre, Greenall Gough, 1999, p. 6). La colonisation culturelle s'accompagne d'une marginalisation des visions, des discours et des pratiques des populations non anglophones.

Ainsi, les peuples colonisés par le passé ont été contraints de formuler leurs idées et leurs expériences dans la langue de leurs occupants (Greenall Gough, 1999). Or, la construction identitaire des personnes est tributaire du langage adopté et de l'utilisation qui en est faite (Ngugi Wa Thiong'O, 1986, p. 4). En outre, le langage est essentiel dans la formulation et l'interprétation des problématiques que les personnes souhaitent mettre en avant, puisque les savoirs sont construits au sein des interactions sociales à travers le prisme des langues utilisées (Spivak, 1990, p. 17).

Selon Greenall Gough (1999), l'universalisation des discours en éducation relative à l'environnement et dans d'autres champs disciplinaires entraîne un manque de prise en compte de la diversité des cultures, des peuples, des langages, des religions, des environnements, des visions du développement et de la politique, ainsi que des différentes étapes de colonisation et de post-colonisation. Ces discours universels, généralement construits et formulés par des hommes occidentaux, ne peuvent répondre aux besoins et aux attentes des différentes populations. Ils ne prennent pas suffisamment en considération l'existence de perspectives, de finalités et de stratégies de changement alternatives et diversifiées dans d'autres pays, ancrées dans des contextes sociaux, politiques, économiques, culturels, écologiques et historiques différents (inspiré de Sangari, 1987). De plus, l'universalisation peut mener à la mise en périphérie de problématiques qui sont essentielles pour certaines communautés (Thésée et Carr, 2008).

Pour répondre à ces enjeux, Greenall Gough (1999) propose le poststructuralisme[57] féministe (ou féminisme poststructuraliste) en tant qu'orientation pour la recherche et les pratiques en

[57] À sa naissance, le structuralisme est une théorie linguistique, selon laquelle une langue peut être étudiée en tant que structure, selon Ferdinand de Saussure. Il a donné son nom à plusieurs courants de

éducation relative à l'environnement. Le poststructuralisme féministe est basé sur la vision selon laquelle il n'y a ni de femmes universalisées ni «*une seule histoire vraie*» en ERE (traduction libre, Harding, 1986, citée dans Greenall, Gough, 1999, p. 9). Cette perspective permet d'intégrer, non seulement les femmes, mais également tous les êtres humains dans l'action en éducation relative à l'environnement, aussi bien en recherche qu'en pratique (*ibid.*).

Reconnaissant l'existence de liens entre discours et pouvoir, le poststructuralisme féministe adopte l'analyse poststructuraliste féministe, définie ainsi par Weedon (1987) :

> *Un mode de production des savoirs utilisant les théories poststructuralistes du langage, de la subjectivité, des institutions et des processus sociaux pour comprendre les relations de pouvoir existantes et pour identifier des zones et des stratégies de changement* (traduction libre, Weedon, 1987, p. 40-41).

Il s'agit de contribuer à comprendre et à transformer les réalités sociales en identifiant, en examinant, en critiquant et en évaluant les textes, les discours et les pratiques (Cherryholmes, 1988, p. 177).

À partir d'une recension d'écrits relatifs tant au poststructuralisme en général qu'au poststructuralisme féministe en particulier, Greenall Gough (1999) formule quatre principes évolutifs d'analyse poststructuraliste féministe, en vue de lutter contre la thèse d'«*une seule histoire vraie*», d'un seul rapport au monde en éducation relative à l'environnement :

- *Reconnaître que les savoirs sont partiaux, multiples et contradictoires*
- *Mettre en lumière le racisme et l'absence de prise en compte des genres en éducation relative à l'environnement*
- *Développer une volonté d'écouter les discours passés sous silence et leur fournir des opportunités pour se faire entendre*
- *Développer une compréhension des histoires dont nous faisons partie ainsi que nos capacités de les déconstruire* (traduction libre, Greenall Gough 1999, p. 9).

---

pensée, dans d'autres sciences sociales. Selon Paoli (2009), le structuralisme fait référence à «*une théorie selon laquelle l'être humain ne peut être appréhendé qu'à travers un réseau de relations symboliques qui sont autant de structures auxquelles il participe sans en être conscient*».

Selon Greenall Gough (1999), il est fondamental de ne pas exclure ni de marginaliser les discours et les pratiques, non seulement des femmes, mais également des personnes non anglophones et non occidentales, en particulier dans les fondements et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement. Pour cela, il importe de ne pas étudier *les autres* en tant qu'objets de recherche, ni de se contenter d'intégrer leurs visions et leurs expériences dans les recherches, mais de se baser sur ces visions et ces expériences pour concevoir ces recherches, élaborer des concepts, collecter des données, analyser les résultats, etc : ceci permettrait de contribuer à la construction d'une vision plus englobante de l'environnement et du monde, moins partiale et réductrice (Harding, 1991, p. 268). Il en va de même pour les pratiques en éducation relative à l'environnement : celles-ci devraient être ancrées dans la mesure du possible dans la culture de référence des communautés, et non pas se contenter de les prendre en compte. En outre, selon Greenall Gough (1999), la vision dominante qui exclut les perspectives alternatives a mené à la crise du rapport à l'environnement que nous vivons actuellement. Il est donc impératif de se tourner vers d'autres manières de voir et de faire, en vue de rechercher des solutions.

Greenall Gough (1999) souligne que peu d'auteurs ont remis en question la domination coloniale implicite dans les discours en éducation relative à l'environnement. L'un des auteurs qui fait exception est Chiappo (1978), qui se penche sur les finalités de l'éducation relative à l'environnement au regard des inégalités socio-écologiques. Notamment, les habitants des «pays en développement» devraient-ils accepter les visions des questions environnementales portées par les autorités et les populations des «pays développés», s'interroge Chiappo (1978) ? Ainsi, la crise du rapport à l'environnement résulte de l'exploitation et de la distribution inéquitable des ressources entre les pays et non pas du manque de ressources, tel que les «pays développés» voudraient le faire croire (*ibid.*). Les problèmes socio-écologiques sont également des problèmes d'équité environnementale, faisant référence à des relations de pouvoir asymétriques, à des privilèges que possèdent les uns mais pas les autres et à des mécanismes d'exploitation et d'oppression (Alleson et Shoenfeld, 2007). Le rapport à l'environnement des «pays en développement» est déterminé dans une grande mesure par le contexte néocolonial qu'ils vivent face aux «pays développés», soulignent Thésée et Carr (2008), deux auteurs qui étudient les liens entre

l'environnement, la guerre, les rapports de pouvoir, le néocolonialisme et l'éducation relative à l'environnement. Thésée et Carr citent Bachram (2006, p. 163) : «*la crise écologique, créée par les anciens colonisateurs, est réinventée en tant qu'opportunité commerciale... ce qui tend à exacerber l'injustice sociale et environnementale*».

Pour Chiappo (1978), l'éducation relative à l'environnement devrait se préoccuper en priorité des populations défavorisées des «pays en développement», en contribuant au développement de leur esprit critique à l'égard des dimensions sociales et politiques des problématiques écologiques et des intérêts des structures économiques, industrielles, militaires et technologiques, à la création d'une nouvelle éthique de libération et à l'instauration d'un rapport humain à l'environnement radicalement différent. Autrement, l'ERE risque de se réduire à un «*exercice purement informatif et pédagogique*» (traduction libre, Chiappo, 1978, p. 458). Il importe de remettre en question «*la mentalité du développement industriel*», (traduction libre, Greenall Gough, 1999, p. 10), une vision technocratique du développement orientée principalement vers le profit économique et responsable en grande partie des problèmes environnementaux : cette vision est partagée entre autres par Chiappo (1978) et par des auteurs écoféministes telles que Vandana Shiva et Carolyn Merchant, citées par Greenall Gough (1999).

Il nous semble que le poststructuralisme féministe pourrait enrichir considérablement le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement. Ainsi, Greenall Gough (1999), en mettant en lumière l'existence, non pas d'une seule histoire vraie mais de nombreuses histoires authentiques et pertinentes, souligne l'importance d'adopter diverses stratégies dans la recherche et les pratiques en éducation relative à l'environnement et dans les politiques de gestion de l'environnement et de développement. Ces stratégies ne doivent pas être universelles et issues du discours dominant mais elles doivent inclure les visions et les pratiques des populations marginalisées, colonisées et anciennement colonisées.

Cependant, «*comment construire un discours dépourvu des effets du prisme colonisateur alors que nous nous trouvons toujours sous son influence?*» (traduction libre, Hutcheon, 1990, p. 176). Pour ce faire, Greenall Gough (1999) propose des pistes de réflexion et

d'action pour l'éducation relative à l'environnement, entre autres : être conscients de l'existence d'autres visions de l'environnement et d'autres problématiques que les nôtres et chercher à les connaître et les faire connaître ; lutter contre l'oppression des communautés dominées. Il s'agit de ne pas se contenter d'être dans la simple opposition au courant principal (*mainstream*) mais d'œuvrer avec «*les populations démoralisées, dépolitisées et désorganisées afin de renforcer leur pouvoir-agir, de favoriser l'action sociale et, si possible, de promouvoir l'insurrection collective pour le développement de la liberté*» (traduction libre, West, 1990, p. 19). Prenons garde, néanmoins, en tant que chercheurs et praticiens en éducation relative à l'environnement, à ne pas chercher à libérer les opprimés si l'on fait partie des autres et à ne pas s'ériger comme messie de libération des peuples néocolonisés ou racisés. L'action socio-écologique doit être initiée et menée par les protagonistes eux-mêmes et il est possible tout au plus de contribuer dans une certaine mesure. Autrement, nous risquons de demeurer dans une logique et dynamique néocoloniale.

Selon Thésée et Carr (2008), le courant sociocritique en éducation relative à l'environnement prend peu en compte les problèmes écologiques, sociaux et éducatifs des peuples néocolonisés ainsi que les dynamiques postcoloniales et racistes dans les rapports de ces peuples à l'environnement et au monde. C'est une critique qu'on peut faire à de nombreuses recherches et pratiques en ERE. Pour surmonter ces enjeux, Thésée et Carr (2008, p. 66 et p. 67) suggèrent de s'intéresser aux «*vouloirs, aux avoirs, aux savoirs et aux pouvoirs de l'Autre*» et proposent une «*posture critique ancrée dans les dynamiques identitaires et culturelles alternatives : la résistance éco-épistémologique*» pour élargir la dimension critique en éducation relative à l'environnement. La résistance éco-épistémologique comporte les étapes suivantes :

1. *Refuser signifie d'identifier les savoirs toxiques infusés en continu dans l'éducation formelle et informelle et qui contribuent à aliéner l'être, à le démanteler et à inhiber son action ; il s'agit de leur dire Non !*
2. *Re-questionner a pour but de questionner autrement pour mieux déconstruire les savoirs reçus et mettre en évidence leurs faces cachées, paradoxes, contradictions, incohérences et, surtout, leurs effets dévastateurs.*
3. *Re-définir constitue une responsabilité cruciale : il s'agit de réinterpréter et de ré-écrire le savoir afin de remettre en lumière des éléments évacués, niés ou invalidés, et de les faire participer aux nouvelles définitions.*

4. *Ré-affirmer le soi est nécessaire suite à l'infusion d'images négatives issues du discours de l'Occident sur l'Autre et à propos de l'Autre mais sans l'Autre* (Thésée et Carr, 2008, p. 85-86).

Cette posture pourrait être très utile pour construire un discours dépourvu du prisme postcolonial. Ainsi, «*les menaces socio-écologiques résultent en grande partie du rapport au savoir cartésien construit en Occident depuis quatre siècles, et dans le reste du monde par le mimétisme colonial*» (Thésée et Carr, 2008, p. 84). Par conséquent, l'éducation relative à l'environnement devrait intégrer des épistémologies alternatives, qui ont émergé dans d'autres contextes culturels et qui sont imprégnées d'autres philosophies, en vue de contribuer au travail de décolonisation du rapport tant aux savoirs qu'à l'environnement. Thésée et Carr (2008) confient cette mission surtout à la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement, mais il nous apparaît pertinent de l'étendre à toute l'ERE, en particulier au courant ethnographique. En effet, «*une éducation interculturelle à l'environnement doit* [...] *reconnaître la nécessité de dé-construire les savoirs qui ont conduit dans un même élan à l'exclusion de l'Autre et aux impasses environnementales*» (Thésée et Carr, 2006, p. 1). En ce sens, la parole ne doit pas être donnée à l'Autre, mais ce dernier doit s'en approprier.

En synthèse : Le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement est particulièrement approprié dans le cadre d'un programme de consolidation environnementale de la paix. En effet, dans cette perspective, il est fondamental de prendre en compte les cultures de référence des différentes communautés impliquées dans l'action éducative et de respecter leurs visions du monde et leurs pratiques. Il ne s'agit pas de conserver à tout prix celles-ci, mais de chercher à développer les compétences éthiques et critiques des participants, afin qu'ils puissent faire des choix libres et éclairés. Il est également essentiel de baser le processus de consolidation environnementale de la paix sur les attentes et les besoins des populations et d'adapter le processus et les stratégies pédagogiques aux contextes (culturels, politiques, sociaux, économiques, religieux, confessionnels, écologiques, géographiques, éducationnels, etc.) qui caractérisent les communautés. Le courant ethnographique étant encore peu développé en théorie et en pratique, nous avons tenté de cerner les perspectives éducatives qui lui sont associées et de proposer des pistes de

développement en puisant des éléments théoriques, praxéologiques et stratégiques dans d'autres propositions, telles que le poststructuralisme féministe et la posture critique de résistance éco-épistémologique.

2.9.4 Différents contextes pour l'éducation relative à l'environnement

Sauvé (1997a, p. 26-27) souligne que l'éducation relative à l'environnement peut être pratiquée en contexte formel, non formel ou informel :

- Lorsque l'action éducative est réalisée par une institution scolaire (l'école primaire et secondaire et l'université), il s'agit d'un contexte d'éducation formel.
- Quand l'intervention a lieu au sein de structures non scolaires, telles que des associations, des ONG, des centres communautaires, des musées, des éco-quartiers et des comités de citoyens, il s'agit d'un contexte d'éducation non formel.
- Enfin, le contexte d'éducation est informel si l'éducation relative à l'environnement n'est pas réalisée par un organisme particulier et ne prend pas la forme de situations pédagogiques planifiées, systématisées et délimitées dans le temps, mais a lieu à travers des lectures, des rencontres et des événements, de manière diluée et aléatoire.

Signalons que l'éducation relative à l'environnement réalisée par des institutions scolaires (en contexte formel) et par des initiatives non scolaires (en contexte non formel) peut comporter non seulement des interventions formalisées, systématisées et planifiées, mais également des interventions informelles et non planifiées (Sauvé et Naoufal, 2011). Wals et Heymann (2004, p. 125) définissent les situations éducatives informelles et non formelles, par exemple en environnement, comme des situations basées sur les processus où l'apprentissage a lieu lors d'événements quotidiens semi-structurés qui peuvent porter explicitement ou implicitement sur l'environnement, qui peuvent avoir lieu à l'école ou dans d'autres types de contextes. Un exemple correspond à des discussions pendant des événements, des repas ou des sorties. Dans ce cas, l'apprentissage est de nature incidente (Foley, 1999, p. 4). Complexe, contextuel et situé au cœur de l'action collective, l'apprentissage incident émerge à travers des projets et des discussions de groupe souvent informelles (Sauvé, 2007b, p. 335).

Ainsi, il se déploie «*alors que les personnes vivent, travaillent et s'engagent dans l'action sociale*» (*ibid.*). Caractérisé par l'expérimentation et par un processus d'essais et erreurs, l'apprentissage incident est nourri de la mémoire collective et de l'expertise spécifique de chaque participant (Sauvé, 2007b, p. 335). Il est imprégné d'un contexte spécifique, qu'il peut renforcer ou modifier. Cependant, l'apprentissage de nature incidente n'est généralement pas conscient, clarifié ou systématisé. Tant les acteurs que les apprenants réalisent peu le caractère éducatif de l'action.

Le milieu non formel est très important en matière d'éducation relative à l'environnement et de transformations des réalités sociales, écologiques et éducationnelles. En effet, les organismes communautaires jouent un rôle essentiel dans l'éducation des adultes (Villemagne, 2008, p. 57 ; NIACE, 1993, p. 10). Ainsi, le milieu non formel est primordial dans le développement de la citoyenneté (Schugurensky, 2010, p. 7), notamment la citoyenneté écologique. Certes, les écoles et les universités sont un acteur fondamental en éducation à la citoyenneté. Cependant, l'apprentissage continu de la citoyenneté (*lifelong citizenship learning*) est très rarement un processus continu, ininterrompu, linéaire et composé d'expériences éducatives cohérentes entre elles (Schugurensky, 2010, p. 7). L'acquisition de valeurs, d'attitudes, de savoirs et de compétences nécessaires à l'instauration ou au renforcement de la citoyenneté écologique constitue un processus très complexe et multidimensionnel, situé dans une diversité de contextes, comprenant des expériences éducatives qui se complètent et, parfois, se contredisent. En particulier, les organisations communautaires, la famille et les médias (soit les milieux éducatifs non formels et informels) contribuent à ce processus et correspondent à «*des acteurs puissants de socialisation en matière d'acquisition de valeurs de citoyenneté et de compétences politiques*» (traduction libre, *ibid.*).

De plus, les transformations sociales émergent souvent à travers l'action d'organismes locaux, non gouvernementaux ou communautaires (Llamazares et Crosier, 1999). En effet, l'histoire montre que les gouvernements sont rarement les initiateurs principaux des réformes. C'est encore plus le cas quand les États sont affaiblis ou corrompus, par exemple dans des contextes d'après-guerre et de divisions sociétales. En outre, Llamazares et Crosier

(1999) insistent sur le fait que les réformes devraient principalement être menées de l'intérieur et non par des acteurs de la communauté internationale. En effet, l'instauration d'une société civile réellement démocratique est un processus endogène.

Comme nous l'avons vu préalablement, une grande partie des transitions vers la paix ont été majoritairement suscitées par l'action associative, locale et communautaire (Lederach, 1997, p. 52 ; Blagojevic, 2007). De plus, le maintien des processus de consolidation environnementale de la paix dans le cas de situations politiques instables nécessite le support continu d'une structure institutionnelle (Harari, 2008, p. 22), de préférence une ONG s'il y a conflit intergouvernemental (Abdel Rahman Sultan, Secrétaire général du bureau de Friends of the Earth Middle East à Amman, entrevue, 2010) ou si l'État est affaibli.

En synthèse : Dans le cadre de cette recherche, il nous apparaît que l'éducation relative à l'environnement réalisée par les acteurs en contexte non formel est cruciale pour la modification des réalités sociales, écologiques et éducationnelles, pour l'instauration d'un rapport harmonieux au monde et pour la construction d'une citoyenneté écologique, en particulier dans le cadre d'initiatives de consolidation environnementale de la paix. Elle est aussi importante que l'intervention éducative en environnement en contexte formel, voire plus importante lorsque l'État ne remplit pas ses fonctions et,ou que le système éducationnel formel en place est affaibli et n'intègre pas réellement et efficacement l'action en éducation relative à l'environnement ainsi que la construction d'une dynamique de paix.

2.9.5 L'éducation populaire

Ancrée dans le concept de peuple (Maurel, 2000, p. 56 ; Villemagne, 2005, p. 123) ou dans le concept de masse populaire (Humbert et Merlo, 1980 ; Villemagne, 2005, p. 123), l'éducation populaire comporte à la fois des propositions d'inspiration socialiste ou néo-marxiste et des propositions libérales (Villemagne, 2005, p. 123). Soulignons que, toute éducation populaire, quelle que soit son inspiration, n'est pas nécessairement libératrice (Humbert et Merlo, 1980, p. 17).

Maurel (2000, p. 56-57) identifie trois conceptions du peuple :

- Une conception politique du peuple élaborée au 18ème siècle notamment par Rousseau. Il s'agit des citoyens qui s'expriment par le vote, dont la volonté générale transcende la diversité des personnes et des communautés.
- Une conception sociale du peuple qui correspond aux personnes défavorisées, aux exclus, aux ouvriers, soit la partie opprimée et souffrante du peuple, souvent majoritaire, ne contribuant pas ou peu à la volonté générale.
- Une conception anthropologique du peuple, faisant référence à une culture, des us et des coutumes, un langage, un territoire, etc.

Ces conceptions ne se recoupent généralement pas. Dans le contexte contemporain, la conception politique du peuple est plus englobante tandis que les autres conceptions ont tendance à être plus spécifiques à des groupes au sein de la population. Selon Maurel (2000, p. 57), ces trois conceptions sont contrastées, voire opposées, et déterminent des enjeux de conflits au sein de la société qui pourraient devenir violents : luttes de classes, soulèvements, négation culturelle, génocides, conflits armés, guerre civile, etc. Ces tiraillements peuvent également marquer les personnes elles-mêmes. Maurel (2000, p. 58) donne l'exemple d'un jeune des quartiers défavorisés en France et issu de l'immigration qui est confronté à trois visions du peuple contradictoires : politique au collège, sociale dans le quartier, anthropologique dans sa communauté d'appartenance.

L'éducation populaire est située à l'intersection des trois conceptions du peuple, espace de tiraillements et de contradictions politiques et socioculturelles (Maurel, 2000, p. 58). Selon Villemagne (2005, p. 125), il existe trois courants principaux de l'éducation populaire dans la littérature : le courant freirien latino-américain, le courant français et le courant québécois. La vision de Freire a été développée dans le contexte d'un «pays en développement», le Brésil. Cependant, elle est pertinente également dans d'autres contextes (Jarvis, 1983, p. 46). Dans cette recherche, nous avons choisi de nous pencher sur le courant freirien, qui nous semble

particulièrement convenir à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

Les pratiques ancrées dans l'éducation populaire de Freire comportent deux phases complémentaires (Villemagne, 2005, p. 125) :

- Une phase de conscientisation, «*le processus par lequel les gens parviennent à mieux comprendre d'une part la réalité socioculturelle qui modèle leur existence, et d'autre part leur capacité de transformer cette réalité*» (Gerhardt, 2000. p. 11-12). Faisant appel à l'esprit critique, cette phrase est basée sur le dialogue et vise la libération (Freire, 1980, p. 66).

- Une phase de *praxis*, «*la réflexion et l'action des hommes sur le monde pour le transformer*» (Freire, 1980, p. 29). La *praxis* constitue la relation dialectique entre l'action et la réflexion (Gerhardt, 2000. p. 11-12), «*une réflexion dans et sur l'action* [...] *un processus d'action et de réflexion des personnes sur leur propre milieu, afin de le transformer*» (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 70). Celle-ci est étroitement liée à l'expérience.

Dans la vision freirienne éducative, les processus d'apprentissage doivent être axés sur la compréhension et l'analyse des réalités quotidiennes sociales, politiques, éducationnelles, écologiques, économiques et culturelles des apprenants (inspiré de Gerhardt, 2000, p. 1) et englobent un agir en vue de transformer ces réalités. La *praxis* implique une construction des savoirs située dans le creuset de l'agir et du vécu, en connexion avec les changements planifiés et réalisés (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 70).

Ainsi, dans la proposition de l'éducation populaire de Freire, l'action et la réflexion critique se fondent et se nourrissent l'une l'autre (Gerhardt, 2000. p. 11-12). S'il n'y a pas de réflexion, l'action devient de l'«*action pour l'action, qui supprime la réflexion*» (Freire, 1980, p. 72). S'il n'y pas d'action, la réflexion devient du bavardage, du verbalisme, elle se vide de toute signification et de tout fondement (Freire, 1980, p. 71). Signalons que Freire a

abandonné par la suite le terme de conscientisation afin de ne pas contribuer à l'idée qu'une analyse critique du monde peut cee et se passer d'un travail de transformation des réalités sociales (Gerhardt, 2000, p. 9).

L'éducation populaire de Freire constitue une éducation collective et fondamentalement émancipatrice: «*personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde*» (Freire, 1980, p. 62), «*personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble*» (Freire, 1980, p. 44-45 et p. 62). Grâce à l'intervention collective qui allie action, réflexion et apprentissages, les personnes renforcent leur pouvoir-agir à l'égard de leurs réalités, qu'elles prennent en main ensemble pour les transformer (Villemagne, 2005, p. 125).

À l'instar de toute proposition éducative, l'éducation populaire peut être manipulatrice «*si elle s'inscrit dans une logique de libération externe qui présuppose que les personnes visées sont incapables de produire de manière endogène leur vision «libératrice»*» (Villemagne, 2005, p. 125). Les opprimés doivent donc se libérer eux-mêmes, tel que signalé ci-dessus. Ils ne peuvent être libérés ni par des tierces parties ni par les oppresseurs car «*le pouvoir des oppresseurs, quand il cherche à s'adoucir devant la faiblesse des opprimés, s'exprime presque toujours en fausse générosité et ne dépasse jamais ce stade*» (Freire, 1980, p. 21). Par ailleurs, en se libérant, les opprimés ne doivent pas devenir oppresseurs des oppresseurs mais restaurer l'humanité en général, car tant les oppresseurs que les opprimés sont privés de leur humanité. De plus, dans la perspective des oppresseurs, eux seuls sont des êtres humains tandis que les opprimés sont des «choses» : «*eux seuls ont le droit de vivre en paix, qui prime sur celui de survie que peut-être ils ne reconnaissent même pas mais qu'ils tolèrent chez les opprimés*» (Freire, 1980, p. 36). Cette perception fait appel à la nécessité de modifier les visions du monde, d'eux-mêmes et des autres, tant chez les oppresseurs que chez les opprimés. En effet, les opprimés ont tendance à s'approprier une hétéro-identité dépréciative qui leur est attribuée par les opprimés.

En synthèse : Dans cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à la perspective freirienne de l'éducation populaire, une éducation collective et fondamentalement

émancipatrice. Selon cette proposition, les processus d'apprentissage intègrent l'action et la réflexion critique; ils sont axés sur la compréhension et l'analyse des réalités quotidiennes sociales, politiques, éducationnelles, écologiques, économiques et culturelles des apprenants. L'éducation populaire nous semble très appropriée aux processus de consolidation environnementale de la paix. En outre, elle peut être très pertinente dans des contextes de sociétés multicommunautaires, comme la société libanaise. En effet, au Liban, la conception politique du peuple a tendance à se confondre avec la conception anthropologique, l'appartenance confessionnelle déterminant les possibilités de vote et les allégeances politiques. Il y a peu d'accent sur une volonté générale commune politique, ce qui est l'un des problèmes de la société libanaise. Dans cette perspective, l'éducation populaire peut contribuer à la création d'une volonté politique commune qui transcende la diversité des appartenances communautaires, confessionnelles et politiques, en vue de construire une dynamique de paix socio-écologique au sein d'un territoire partagé.

2.9.6 L'éducation communautaire

L'éducation communautaire est fondée sur le concept de communauté que nous explorons à la section 2.2. Bien que les champs théoriques de l'éducation communautaire et de l'éducation populaire soient apparentés, il existe des distinctions entre ces deux champs qu'il est important de clarifier (Villemagne, 2005, p. 23).

L'éducation communautaire (*community education*) trouve ses sources dans la culture anglo-saxonne (Villemagne, 2005, p. 30). Elle s'est d'abord développée en Angleterre, aux États-Unis et au Canada (*ibid.*, p. 117). Pour Lovett (1995), l'éducation communautaire s'adresse principalement aux communautés défavorisées. Elle correspond à une tradition de longue date en matière d'éducation des adultes, qui cherche à pallier les lacunes du système éducatif formel et à soutenir divers mouvements sociaux axés sur la résolution des inégalités socioéconomiques, politiques ou environnementales.

Selon Villemagne (2005, p. 30), il existe plusieurs typologies de l'éducation communautaire, entre autres celles de Lovett (1995) et de Jarvis (1983). Lovett (1995) identifie trois modèles

d'éducation communautaire, qui ont en commun un public majoritairement défavorisé et une approche locale au sein de la communauté :

- L'éducation pour la communauté de Lovett (1995) fait référence à des interventions éducatives formalisées dans des centres au sein de la communauté, destinées surtout aux adultes, par exemple, des cours d'espagnol, d'informatique, de danse, d'échecs, etc. Ce type d'éducation remplit des besoins individuels mais contribue peu au développement communautaire, car il n'adopte généralement pas d'approche collective et ne se penche pas nécessairement sur des problèmes réels et quotidiens.
- L'éducation à propos de la communauté de Lovett (1995) est basée sur les besoins réels et collectifs de la communauté : les membres de cette dernière sont interrogés dans le but de concevoir des interventions éducatives adaptées à des problématiques concrètes et significatives pour la communauté, de type social, économique, écologique, culturel, etc. Cependant, l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage est ici réduit (Lovett, 1995).
- L'éducation avec la communauté de Lovett (1995) est fondée sur les problématiques importantes pour les apprenants, comme l'éducation à propos de la communauté. Mais elle va plus loin que celle-ci : elle remet en question la localisation de l'apprentissage en classe, le rôle dominant de l'enseignant et le style d'enseignement magistral ; elle engage très activement le public dans la construction des savoirs, en lien étroit avec la résolution de problèmes pragmatiques et concrets. Prenant appui sur la vision de Freire, l'éducation avec la communauté (Lovett, 1997) est à la fois dans, pour, avec la communauté et à son propos. Elle implique une intervention directe dans la vie de la communauté, s'adressant aux apprenants au sein de leurs espaces de vie et à travers leurs préoccupations quotidiennes et concrètes. Cette proposition est focalisée sur les besoins des personnes dans le cadre de la communauté et s'intéresse donc aux problématiques à la fois individuelles et collectives. De plus, l'éducation avec la communauté ne fait pas appel aux critères d'évaluation classiques, mais s'intéresse à l'atteinte d'objectifs sociaux, économiques, culturels et écologiques, au renforcement du pouvoir-agir individuel et collectif et au développement de la collectivité. En particulier, l'éducation avec la communauté se préoccupe généralement des transformations sociales. Selon Villemagne

(2005, p. 118), il serait pertinent que l'éducation avec la communauté ne se contente pas d'adopter uniquement une perspective résolutive et réactive, mais qu'elle soit également plus proactive à l'égard du rapport au monde. Citons en exemple des projets d'écodéveloppement, tels que des programmes de jardinage collectif et des coopératives.

Jarvis (1983, p. 46-48) identifie également trois types d'éducation communautaire :

- L'éducation pour les adultes hors les murs correspond à des cours pour les adultes dispensés par l'école ou l'université au sein de la communauté. Cette proposition présente l'avantage d'un plus grand accès à l'éducation pour des apprenants aux opportunités limitées par les conditions socioéconomiques (Villemagne, 2005, p. 119).
- L'éducation dans la communauté conçoit l'école comme le point focal de la communauté, où les adultes peuvent se rendre pour assister à des cours. Dans cette perspective, l'éducation est un processus continu, qui dure toute la vie des apprenants. Le quartier et le domicile jouent un rôle essentiel dans le contenu de cette éducation dans la communauté. Elle est caractérisée par l'ouverture de l'école sur la communauté, par l'inclusion des adultes en tant qu'apprenants et par la construction de relations intergénérationnelles (Villemagne, 2005, p. 119).
- L'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires, d'inspiration freirienne, permet aux apprenants de devenir des personnes conscientes et critiques à l'égard de leurs réalités et des agents de changement (Villemagne, 2005, p. 120). Elle rejoint les idées de Plonski (2005), selon lesquelles l'éducation est de nature à renforcer la capacité des individus à agir en tant qu'agents de changement social.

Selon la perspective de l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires, qui est dominante chez les chercheurs en éducation, l'éducation communautaire tend à se confondre avec l'éducation populaire (Villemagne, 2005, p. 120). Intégrant l'ensemble des acteurs de la communauté et ancrée dans leurs problématiques quotidiennes, l'éducation communautaire constitue alors un processus «*visant à promouvoir un changement social, politique, culturel ou environnemental par*

les membres de la communauté dans le cadre d'une action ou d'un projet présentant un caractère collectif» (Villemagne. 2005, p. 120). Elle peut réaliser sa finalité de développement communautaire à condition d'adopter des objectifs et des principes de renforcement du pouvoir-agir des populations, d'action locale et communautaire, de multiculturalisme et de partenariats multisectoriels (Krüger, 1993). Grâce à son échelle locale et communautaire, elle participe à l'élaboration d'un réel projet communautaire, d'autant plus que les États font souvent preuve d'un désengagement important à l'égard des communautés (Villemagne, 2005, p. 129), voire de démission ou de corruption, notamment dans des contextes de guerre ou d'après-guerre.

L'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de Jarvis (1983, p. 46) comporte des connexions avec l'éducation avec la communauté de Lovett (1995). Selon cet auteur, l'éducation communautaire est étroitement liée au développement communautaire, notamment dans les «pays en développement», où le développement communautaire prend souvent la forme d'apprentissages au sein de l'action collective à l'égard de problèmes concrets. Ainsi, l'éducation est essentielle au développement communautaire (Jarvis, 1983, p. 47 ; Lovett, 1997). Cependant, Lovett (1997) considère que l'éducation communautaire et le développement communautaire ne se confondent pas, bien qu'ils soient liés. En effet, les pratiques en matière d'éducation communautaire, qui s'adressent majoritairement aux adultes de communautés défavorisées, sont caractérisées par divers besoins pédagogiques qui ne sont pas tous pertinents pour le développement communautaire selon Lovett (1995). Pour Villemagne (2005, p. 121), l'éducation communautaire et le développement communautaire doivent être distingués, puisque «*le développement communautaire ne repose pas nécessairement sur la formulation préalable et explicite d'intentions éducatives, contrairement à l'éducation communautaire*» (*ibid.*). En outre, le développement communautaire n'est pas nécessairement la finalité de l'éducation communautaire (*ibid.*, p. 325). Par conséquent, l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de Jarvis (1983, p. 46) et l'éducation avec la communauté de Lovett (1997) sont caractérisées par des convergences et des divergences.

Pour Villemagne (2005) qui réalise une recension d'écrits exhaustive autour des concepts de communauté et d'éducation communautaire et qui propose une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, le milieu communautaire correspond aux «*organisations communautaires qui, au sein de leur communauté d'attache, vont pour certaines contribuer au développement de l'ERE dans leur milieu d'intervention mais aussi au développement des communautés elles-mêmes*» (*ibid.*, p. 345). Pour l'auteure, l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est réalisée par les acteurs au sein des communautés, qui sont des agents de changements sociopolitiques et écologiques, et par les organisations communautaires (*ibid.*, p. 330). En outre, Villemagne fait remarquer que l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est principalement située en contexte urbain (*ibid.*, p. 347).

Selon Villemagne (2005, p. 132), l'éducation communautaire comporte deux conceptions dominantes, l'éducation communautaire de type libéral et l'éducation communautaire de type libératrice. Caractérisée par une tendance individualiste, l'éducation communautaire de type libéral s'intéresse aux personnes dont les besoins sont considérés homogènes et ne cherche pas à transformer les réalités sociales, politiques, économiques, éducationnelles, écologiques, etc. L'éducation communautaire de type libératrice tente, au contraire, de transformer ces réalités, favorise le changement et vise à émanciper les personnes en les rendant conscientes, critiques et engagées à l'égard des inégalités au sein de la société (*ibid.*). L'éducation communautaire de type libératrice privilégie certains groupes de la population et certains besoins éducatifs par rapport à d'autres. Elle met en lumière les différences et les inégalités au sein de la population et n'est pas axée sur la recherche de l'harmonie et de la cohésion dans la société.

Villemagne (2005, p. 325-326) identifie quatre perspectives de l'éducation communautaire :

- L'éducation avec/par la communauté qui met l'accent sur l'action collective et sur les potentialités de transformation sociale.

- L'éducation dans la communauté qui implique un ancrage territorial et culturel de l'action éducative.
- L'éducation pour la communauté dont les résultats et les retombées sont d'abord bénéfiques aux membres de la communauté, mais pas exclusivement. En effet, la communauté entretient de relations de coopération, de solidarité et de mutualisme avec d'autres communautés.
- L'éducation des personnes en ce qui concerne la relation avec la communauté.

Dans cette recherche, il nous apparaît que l'éducation communautaire est trop centrée sur le concept et la réalité de communauté, en dépit des nombreux avantages liés à la dimension communautaire. En effet, l'émergence de tensions et de conflits est souvent liée à la perception d'une appartenance exclusive à une communauté. Dans certains contextes, les organisations communautaires sont très imprégnées par l'appartenance communautaire (religieuse, ethnique, confessionnelle, etc.) et composées exclusivement ou majoritairement d'acteurs d'une communauté spécifique, répondant surtout aux besoins de cette dernière. Les pratiques en éducation communautaire ont alors tendance à être bénéfiques à une seule communauté. Dans des contextes multicommunautaires, ce phénomène risque de contribuer à créer ou à intensifier des tensions intercommunautaires.

Un autre problème présenté par l'éducation communautaire est qu'elle ne met pas l'accent sur la construction de la cohésion et de l'harmonie dans l'ensemble de la population et ce, dans le but de transformer les réalités de certains groupes défavorisés. Cette perspective est appropriée à certains contextes. Néanmoins, dans le cas de sociétés caractérisées par des tensions intercommunautaires, l'action éducative aurait avantage à privilégier à la fois la cohésion sociétale et les transformations des réalités, qu'elles soient générales ou spécifiques à certaines communautés.

Certes, plusieurs auteurs insistent sur l'importance du multiculturalisme dans l'éducation communautaire. Cependant, ceci nous semble insuffisant : l'éducation devrait aller au-delà d'une préoccupation pour la communauté, elle devrait mettre l'accent sur les liens harmonieux entre communautés et favoriser le changement social, politique, économique et

écologique en impliquant des membres de toutes les communautés coexistantes dans des projets collectifs.

En synthèse : L'éducation avec la communauté de Lovett (1997) reposant sur une école de pensée freirienne ainsi que l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de Jarvis (1983), confondue avec l'éducation populaire freirienne, semblent des modèles d'éducation communautaire qui sont de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix dans le cadre de programmes de consolidation environnementale de la paix, à condition qu'elles adoptent une perspective allant au-delà de la communauté.

2.9.7 L'éducation locale

Ancrée localement comme son nom l'indique, l'éducation locale est axée sur les interactions des apprenants et des éducateurs au sein du milieu de vie et s'appuie sur les savoirs locaux (Smith, 2004, p. 21). Ici, l'apprentissage est fondamentalement situé dans des lieux : «*l'éducation est un art du lieu*» (traduction libre, Geertz, 1983, p. 168). Les éducateurs locaux construisent des pratiques qui sont liées au milieu de vie et aux significations locales, en lien avec les communautés et leurs cultures (Smith, 1994, p. 1).

Selon Smith (1994, p. 1-2), l'éducation locale n'est pas réalisée dans les salles de classe, mais dans les rues, les cafés, les parcs, les espaces publics… Les pratiques ne sont pas organisées en fonction de sujets ou de leçons. L'éducation locale est une conversation entre les éducateurs et les apprenants, axée sur un dialogue de type «être» et non pas «avoir» (Fromm, 1979, p. 42 ; Smith, 1994, p. 61). Elle met l'accent sur la coopération, la solidarité, la responsabilisation et le partage des visions et des cultures (*ibid.*, p, 167). Une telle éducation est par essence imprévisible, risquée et émancipatoire (*ibid.*, p. 1-2). Dans une perspective freirienne, l'éducation locale s'intéresse au vécu et au quotidien, à la relation multidimensionnelle des personnes avec le milieu de vie, avec les autres et avec elles-mêmes. Elle ne différencie pas éducation pour les adultes et éducation pour les enfants et considère que l'apprentissage doit être continu tout au long de la vie (*ibid.*, p. 3).

Bien que l'éducation communautaire freirienne soit proche de l'éducation locale (Villemagne, 2005, p. 130), Smith (1994, p. 5, p. 20) reproche à la première de ne pas accorder assez d'importance aux lieux et d'être focalisée sur les institutions scolaires et sur un rôle dominant de l'enseignant. Ainsi, les éducateurs locaux vont souvent à contre-courant des systèmes éducationnels en vigueur. L'éducation communautaire ne rend pas suffisamment justice aux pratiques des éducateurs qui vont bien au-delà d'une préoccupation pour la communauté. En lieu et place de l'éducation communautaire, Smith (1994, p. 1-21) propose le développement de l'éducation locale.

L'éducation locale est apparentée à la proposition de la pédagogie du lieu (*place-based education*), proposée par David Orr (1992), où le processus éducatif est ancré dans le milieu de vie. Permettant de développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de l'environnement local, la pédagogie du lieu repose sur la participation active des personnes dans leurs apprentissages, faisant appel à des approches expérientielle, coopérative, pragmatique et interdisciplinaire (Orr, 1992, p. 91 ; p. 128-129). Les lieux jouent un rôle crucial dans l'intervention pédagogique et peuvent même constituer un agent éducatif. De plus, la pédagogie du lieu permet de combiner la théorie et la pratique et d'acquérir des habiletés manuelles (Orr, 1992, p. 128-129).

Orr (1992, p. 126) fait remarquer que les lieux ne jouent généralement aucun rôle dans l'éducation formelle, se résumant à une série de bâtiments, de salles de classe, de gymnases et de laboratoires. Une grande partie des savoirs construits fait référence à des connaissances abstraites et purement cognitives, déconnectées des lieux où les apprenants vivent et travaillent et des problématiques quotidiennes et concrètes auxquelles ils sont confrontés. Selon Orr (1992, p. 126), une telle éducation n'est pas significative et pertinente. Il convient donc d'intégrer les lieux dans l'action éducative, pour les raisons suivantes (Orr, 1992, p. 128-129) :

- La prise en compte des lieux dans l'action éducative implique de faire appel à l'association de l'intellect et de l'expérience. Alors que la salle de classe est un espace de lecture, de discussion et d'analyse, certes toutes essentielles au développement

intellectuel, l'étude des lieux interpelle des dimensions intellectuelles complémentaires : observation directe, investigation, expérimentation et mise en pratique des savoirs. Les savoirs sont alors appliqués à des espaces et des questions spécifiques et ne sont plus abstraits. Cette vision met en lumière une approche holistique de l'éducation, où toutes les dimensions à la fois de la personne et du processus pédagogique sont sollicitées.

- L'étude des lieux est de nature à contribuer à traiter les problèmes liés à la spécialisation disciplinaire : celle-ci peut conduire à une vision du monde étroite et morcelée, ne prenant pas en compte les diverses connexions entre les éléments de l'environnement, de la société et du monde ainsi que les multiples liens entre ces réalités :

> *Les lieux sont des laboratoires de diversité et de complexité, réunissant des fonctions sociales et des processus naturels. Un lieu a une histoire humaine et un passé géologique. Il fait partie d'un écosystème et comporte une variété de microsystèmes. C'est un paysage doté d'une faune et d'une flore particulières. Ses habitants font partie d'un ordre social, économique et politique. Ils exportent et importent de l'énergie, des matériaux, de l'eau et des déchets, ils sont liés par des liens innombrables aux lieux. Un lieu ne peut être compris de la seule perspective d'une discipline ou d'une spécialisation exclusive. Il peut être compris uniquement en tant que mosaïque complexe de phénomènes et problèmes. La salle de classe et le laboratoire sont des environnements idéaux pour réduire la réalité afin d'étudier ses composantes. L'étude des lieux, au contraire, permet d'élargir la perspective pour examiner les interrelations entre disciplines* (traduction libre, Orr, 1992, p. 129).

- Une grande partie des problèmes contemporains proviendrait de la désintégration du lien avec l'environnement local (Dewey, 1927, cité dans Orr, 1992, p. 129). Les personnes n'habitent plus réellement leur milieu de vie. De plus en plus, elles deviennent des résidents, des occupants temporaires qui connaissent peu leur environnement local, où elles ne s'investissent guère et dont elles semblent peu se soucier, exception faite des potentialités de gratification de leurs besoins et désirs (Orr, 1992, p. 129). Ces «*vandales professionnels et itinérants*» (traduction libre, Berry, 1987, p. 50) ont juste besoin, pour vivre, d'une banque, d'un pied à terre, d'un centre commercial, d'un accès à Internet et d'une prise électrique où connecter leur ordinateur portable et leur téléphone cellulaire (Naoufal, 2008d). La résidence requiert uniquement un salaire, une carte bancaire et de l'argent, tandis que l'habitation d'un milieu fait appel à une grande connaissance des

> lieux, une capacité d'observation et un sentiment d'ancrage et d'affection. Or, l'étude des lieux «*rééduque les personnes à l'art de bien vivre là où ils se trouvent*» (traduction libre, Orr, 1992, p. 129).

L'éducation locale, à l'instar de l'éducation populaire, est enracinée dans la *praxis*. Elle fait référence à un ancrage des pratiques dans la vie locale et quotidienne (Smith, 1994, p. 167). Les apprentissages et la construction des savoirs se font au sein d'un processus d'action et de réflexion des personnes sur leur milieu de vie et sur les problématiques vécues, en vue de les transformer. Les personnes deviennent alors des agents de changements libres, connectés et engagés. L'éducation locale vise donc à «*promouvoir des formes de vie locale qui nourrissent la communauté, la conversation et la praxis*» (traduction libre, *ibid.*).

Par ailleurs, il nous semble que l'éducation locale adopte une finalité d'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé et peut être rapprochée de l'éducation interculturelle. En effet, selon Smith (1994, p. 10), lorsque l'action éducative est basée sur le milieu de vie, elle s'intéresse à comment les personnes vivent et expriment leurs différences avec autrui. D'après Smith (*ibid.*), qui cite un éducateur, un enjeu principal éducatif correspond à inciter les personnes de diverses communautés à travailler ensemble au sein du milieu local, sans qu'elles se sentent contraintes à renoncer à des éléments de leurs identités ou de leurs cultures. En ce sens, la principale préoccupation de l'éducation devrait être de permettre aux personnes et aux communautés de «*prendre part à une vie commune*» (Dewey, 1966, cité dans Smith, 1994, p. 167).

Il est possible de reprocher à l'éducation locale le manque de prise en compte de problématiques sociales et écologiques globales et éloignées. À ces éventuelles critiques, on peut faire la même réponse qu'Orr (1992, p. 131), aux arguments selon lesquels la pédagogie du lieu pourrait entraîner un manque d'ouverture : l'éducation locale peut faire partie, à l'instar de la pédagogie du lieu, d'un curriculum plus large qui intègre les relations entre divers espaces. Selon Mumford (cité dans Orr, 1992, p. 131), un lieu constitue le premier cercle concentrique d'une série de cercles correspondant à toute la région. En outre, une

éducation locale ne devrait pas négliger l'intégration des questions régionales, internationales, éloignées et globales (Weintraub, 1995).

En synthèse : Ancrée localement comme son nom l'indique, l'éducation locale est basée sur un processus quotidien d'action et de réflexion des personnes à l'égard de leur milieu de vie et des problématiques locales, tout en cherchant à intégrer les questions régionales et globales. Proche de l'éducation populaire et de la vision freirienne de l'éducation communautaire, l'éducation locale semble constituer une proposition très appropriée aux processus de consolidation environnementale de la paix. Notamment, elle fait appel au dialogue, elle va au-delà d'une préoccupation pour la communauté et elle intègre les enjeux de diversité (qu'elle soit nationale, ethnique, religieuse, confessionnelle, linguistique, etc.) dans l'action locale.

2.9.8 L'éducation des adultes

Selon Villemagne (2008), les choix socioécologiques sont faits par les adultes. De plus, certains problèmes environnementaux nécessitent une action urgente et ne peuvent attendre que les jeunes générations grandissent. Enfin, les adultes tendent à se préoccuper de l'environnement moins que les jeunes et les enfants[58] selon Villemagne (2008). Ceci fait appel à l'éducation des adultes (Villemagne, 2008), une proposition éducative étroitement liée à l'éducation communautaire et à l'éducation populaire (Galbraith, 1990, p. 3).

Rappelons également que l'éducation des adultes est surtout réalisée par les organisations communautaires (NIACE, 1993, p. 10) et donc en milieu non formel. Enfin, Villemagne (2008) souligne que le champ théorique de l'éducation relative à l'environnement des adultes, particulièrement en milieu communautaire, est encore peu développé.

---

[58] Cependant, une moindre préoccupation à l'égard de l'environnement chez les adultes par rapport aux jeunes et aux enfants ne semble pas un phénomène universel. Ceci dépend du contexte socioéconomique, culturel, politique, éducationnel, etc. Mais l'éducation des adultes est importante de toute manière car elle est de nature à permettre le développement personnel et le renforcement du pouvoir-agir des adultes dans les contextes éducatifs non formels et informels.

Par conséquent, il convient de développer les théories et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement des adultes, qui peut être très utile en tant que vectrice de transformations sociales. Cette éducation ne doit pas être limitée à l'éducation au savoir scientifique, à de l'éducation béhavioriste qui vise l'adoption de gestes ou à de l'ERE uniquement résolutive et réactive ayant pour but de résoudre les problèmes environnementaux et de gérer les ressources (Villemagne, 2008).

L'éducation des adultes se base sur des interventions pédagogiques formelles, non formelles et informelles en vue de susciter des transformations individuelles, communautaires et sociétales (Galbraith, 1990, p. 3). Elle est généralement à caractère volontaire : les apprenants choisissent eux-mêmes les sujets qu'ils veulent étudier et participent souvent à la sélection des éducateurs et des contenus enseignés (Kekkonen, 2003, p. 308). Portant sur des questions quotidiennes, l'éducation des adultes est de nature à permettre, non seulement l'acquisition de savoirs et de compétences individuelles, mais également le renforcement du pouvoir-agir collectif social, écologique et politique (inspiré de Galbraith, 1990, p. 7).

Selon Galbraith (1990, p. 8), la communauté est souvent le contexte de l'éducation des adultes formelle, informelle et non formelle. En ce sens, les acteurs communautaires et les activités éducatives qu'ils réalisent sont connectés avec le champ de l'éducation des adultes. En fonction du contexte éducatif, la communauté peut être (*ibid.*) :

- Un contexte pour l'éducation formelle des adultes, réalisée par des institutions scolaires et par des organisations communautaires, qui permet d'obtenir des diplômes et des accréditations. Le public a peu ou pas de contrôle sur le contenu et les processus de l'apprentissage.
- Un contexte pour l'éducation non formelle des adultes, déployée surtout par des organisations communautaires, où les apprenants ont un certain contrôle sur l'apprentissage et ne recherchent pas spécifiquement des accréditations.
- Un contexte pour l'éducation informelle des adultes, indépendante des institutions et des organisations. Les apprenants sont guidés par leurs besoins, leurs souhaits et leurs processus d'apprentissage. En général, il n'y a pas d'éducateurs professionnels. Les

> apprenants ont un contrôle complet sur leur éducation. L'éducation informelle des adultes prend la forme de débats informels et de conversations au travail, à la maison ou dans des espaces publics, de lectures, de visionnement de documentaires, de voyages, de loisirs, de visites de musées, de rencontres, etc. Qu'elle soit délibérée ou fortuite, cette éducation est expérientielle et significative pour les publics. Ici, la communauté est à la fois un agent éducatif, une ressource pédagogique et un lieu d'apprentissage. L'ancrage dans des lieux convient particulièrement à cette forme d'éducation des adultes.

Lorsqu'elle est centrée sur le milieu de vie, l'éducation des adultes dans ses perspectives non formelle et informelle semble comporter certaines similitudes avec l'éducation locale (Smith, 1994). Cependant, il nous semble que l'éducation locale se distingue de l'éducation des adultes par son absence de différenciation entre les enfants et les adultes et par le rôle plus important du dialogue et de l'approche interculturelle.

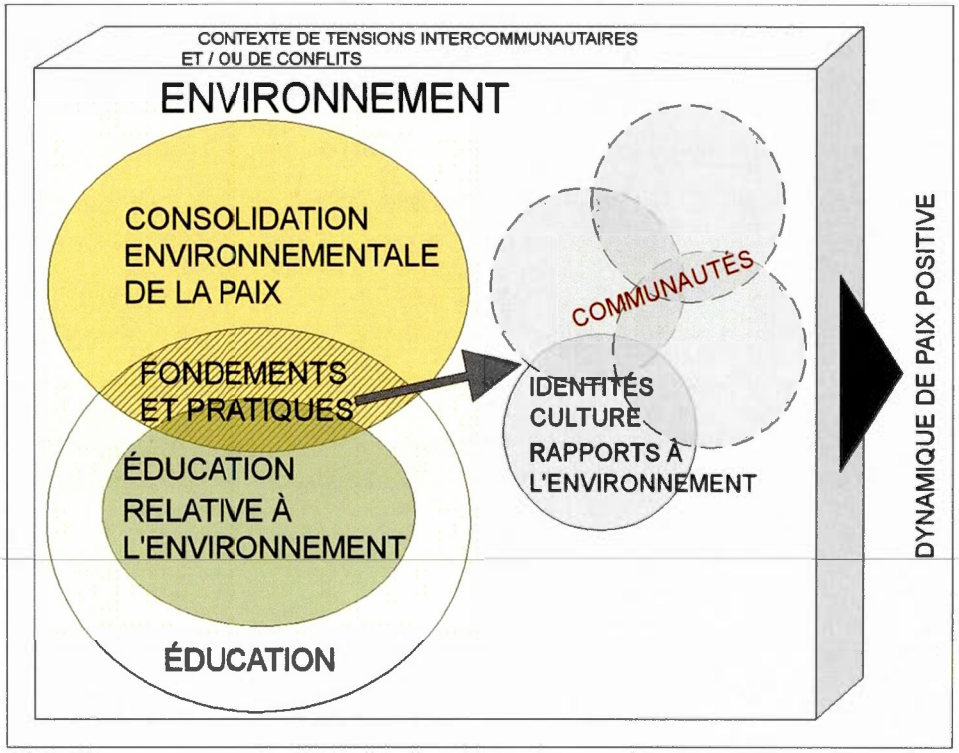
En synthèse : Dans cette recherche, nous considérons que l'éducation des adultes est potentiellement intéressante pour les processus de consolidation environnementale de la paix, en raison de l'importance d'éduquer les adultes qui font les choix d'aujourd'hui. L'éducation des adultes est également caractérisée par des liens avec l'éducation communautaire, avec l'éducation populaire et avec l'éducation locale. Elle se fait surtout en contexte non formel et informel. On peut cependant lui faire la même critique qu'à l'éducation communautaire, soit son ancrage dans le concept de communauté. Pour permettre l'instauration d'un dialogue intercommunautaire et contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble, l'éducation des adultes devrait être axée sur la population formée de diverses communautés qui habitent un milieu de vie.

2.10 Synthèse du cadre théorique

Nous avons présenté dans ce chapitre le cadre théorique de cette recherche, que nous synthétisons ici. Il s'agit d'une construction théorique inédite, qui constitue un résultat majeur de cette recherche. Pour éclairer l'objet de cette recherche, rappelons-le, il était essentiel de tenter de cerner de nombreux concepts reliés entre eux, ainsi que diverses propositions théoriques associées : la paix, la communauté, la culture, l'identité, l'environnement, le rapport à l'environnement, la consolidation environnementale de la paix et l'éducation. Pour définir ces concepts et ces propositions théoriques, il fallait les étudier en tenant compte d'une diversité de champs disciplinaires, d'où l'ampleur de ce cadre théorique. Chaque élément de ce dernier était nécessaire pour cerner notre problématique, pour atteindre nos objectifs de recherche, pour réaliser l'étude de cas et l'exploration complémentaire, et pour élaborer une proposition de fondements et de pratiques pour une éducation favorisant la construction d'une dynamique de paix (Chapitre V). La Figure 2.2 à la page suivante synthétise le cadre théorique et tente de dresser une carte du territoire étudié dans cette recherche.

Figure 2.2

Carte conceptuelle de l'éducation relative à l'environnement
et de la consolidation environnementale de la paix



Dans ce cadre théorique, nous explorons l'idée de paix en nous attardant notamment aux concepts de paix négative et paix positive ainsi qu'au concept de culture de paix, auquel nous avons préféré notre proposition de «dynamique de paix». En effet, la paix n'est jamais un état statique et achevé. Il s'agit d'un processus, d'un idéal à atteindre. Les sociétés connaîtront toujours des tensions et des mésententes entre elles et au sein de leurs populations. La poursuite de la paix est un «*exercice de persévérance*» (traduction libre, Galtung, 1996, p. 274), qui fait appel à une résolution des conflits dépourvue de violences structurelles, sans recours à la force militaire ou physique. En particulier, la construction d'une dynamique de paix, finalité ultime de cette recherche, fait référence à une paix positive (que nous appelons paix socio-écologique) : la paix positive intègre l'absence de violences à la fois directes et systémiques à l'égard de l'environnement, qui constituent des violences à l'égard de toutes les espèces et communautés, y compris humaines ; elle correspond à un rapport au monde harmonieux. Cette paix positive est une paix avec soi-même, avec autrui et avec l'environnement. Tout comme la dégradation du milieu de vie et l'apparition ou l'exacerbation de guerres sont étroitement interreliées, la construction de cette paix est interdépendante de la préservation de l'environnement. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que l'environnement est à la fois un concept, un champ représentationnel et une réalité biophysique, qui comprend la nature, les milieux créés et transformés par les êtres humains, ainsi que les interactions entre tous ces éléments. La nature correspond à des phénomènes et des entités biotiques et abiotiques qui existent en-dehors de la volonté et du contrôle des êtres humains (Berryman, 2002, p. 55). L'environnement est donc caractérisé par l'interaction entre ses composantes biophysiques et ses dimensions sociales. Enfin, l'environnement est une réalité contextuelle, culturelle et subjective.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous nous intéressons notamment au Liban, pays méditerranéen caractérisé par la coexistence de 19 communautés confessionnelles. Nous explorons également deux initiatives éducatives : Friends of the Earth Middle East qui intervient auprès de communautés palestiniennes, jordaniennes et israéliennes ; Community Gardens Association qui s'adresse à des communautés bosniaques, serbes et croates. Le concept de communauté est donc essentiel dans cette recherche. Nous considérons qu'une communauté est caractérisée par des traits distinctifs et idiosyncrasiques : une identité, une

intention, un sens ou un objectif lui donnant cohérence et cohésion (Orellana, 2002, p. 58). Les communautés peuvent être de type linguistique, professionnelle, politique, nationale, ethnique, religieuse, confessionnelle, etc. La confession fait référence à des courants spécifiques au sein des religions : les communautés confessionnelles peuvent être sunnites, chiites, druzes, maronites, orthodoxes, etc. Les différents types de communauté ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent se chevaucher. Dans le contexte nord-américain et dans la littérature en éducation relative à l'environnement, en particulier le courant biorégionaliste, le concept de communauté comporte une dimension essentiellement positive, évoquant des possibilités de renforcement du pouvoir-agir et de transformations sociales et écologiques. Sans négliger cet aspect des choses, l'identification exclusive à un groupe pourrait aussi mener à des tensions ou des conflits entre communautés, comme dans le cas de la Bosnie-Herzégovine, du Rwanda ou du Liban.

La mosaïque de communautés confessionnelles au Liban façonne la diversité des cultures : ces dernières constituent des systèmes évolutifs globaux de lecture du monde et de structuration des conduites portés par une société ou une communauté donnée. Une culture n'existe pas en soi, en-dehors des personnes qui la portent. Elle est majoritairement implicite et déterminée par des processus inconscients ; elle comprend des éléments symboliques (religieux, idéologiques, linguistiques, etc.) et des éléments non symboliques, qui sont techniques et matériels. Chaque culture est unique et évolutive, correspondant à une synthèse originale et particulière. Les cultures évoluent, et ces changements proviennent à la fois de l'intérieur, à travers les appropriations individuelles de la culture, et de l'extérieur, par contact entre les cultures. Ce sont des constructions émergeant de l'histoire, notamment de l'histoire des rapports des personnes et des communautés. Signalons que chaque personne porte en elle la synthèse des différents univers culturels dans lesquels elle baigne : la culture de sa communauté culturelle d'appartenance et les cultures des autres communautés avec lesquelles elle est ou était en contact, qu'on parle de communautés nationales, ethniques, religieuses, politiques, professionnelles ou linguistiques.

Dans le cas du Liban, les diverses communautés partagent une culture globale, celle de la société libanaise, et possèdent également des cultures propres à chacune d'elles. À titre

d'exemple, la culture globale libanaise est marquée par un ensemble de phénomènes liés à l'histoire, l'arabité, la position géographique du pays sur la rive orientale de la Méditerranée ainsi qu'à sa configuration.

Les cultures, tant celles portées par les sociétés que celles portées par les communautés, contribuent à déterminer le rapport à l'environnement des personnes, celui-ci étant fondamentalement contextuel et culturellement déterminé. Dans cette recherche, nous définissons le rapport à l'environnement comme un ensemble de croyances, visions, conceptions, perceptions, sentiments, valeurs, attitudes, souvenirs, savoirs, normes de conduites, comportements et conduites des personnes et des communautés à l'égard de l'environnement. Situé dans un creuset identitaire, le rapport à l'environnement constitue un aspect primordial de l'existence humaine et joue un rôle important dans la construction des identités des personnes et des communautés. Chaque personne est caractérisée par un rapport à l'environnement propre à elle, qui est culturellement déterminé et que l'on peut chercher à saisir à travers l'étude des représentations. Ce rapport comporte à la fois des éléments de représentation socialement construits et partagés et d'autres éléments de représentation idiosyncrasiques et façonnés par le vécu et les expériences de la personne. Les personnes, les cultures et l'environnement qu'elles habitent forment un système unifié et ne peuvent être compris séparément, s'influençant les uns les autres.

De plus, le rapport à l'environnement est fondé par l'identité écologique et par l'identité de lieu, soit les composantes de l'identité qui ont trait respectivement à l'environnement et aux lieux. Dans le cadre de cette recherche à des fins d'opérationnalité, nous considérons que l'identité écologique ou environnementale (nous considérons les deux termes comme synonymes) correspond au rapport des personnes à l'environnement local et global et fonde leur engagement socio-écologique. L'identité environnementale peut être individuelle ou collective ; elle est évolutive et dépend des différentes périodes du développement humain. C'est une dimension de l'identité globale. En outre, nous considérons que l'identité environnementale fait référence à un rapport positif à l'environnement, bien que les écrits

scientifiques divergent à ce sujet[59]. L'intégration de l'identité écologique et de l'identité politique permet l'émergence d'une citoyenneté écologique, dont le développement est favorisé par l'éducation relative à l'environnement.

Rappelons aussi que l'identité de chaque personne n'est jamais singulière, mais composée de dimensions diversifiées, parfois contrastées, voire conflictuelles. Certains types d'appartenance identitaire sont particulièrement proéminents dans le contexte contemporain, tels que la nationalité, le langage, le positionnement politique, la religion et la profession. En outre, il existe actuellement une tendance vers une approche exclusive des identités, consistant à voir les êtres humains uniquement à travers le prisme de leur religion ou de leur ethnicité. Or, l'illusion d'une identité singulière qui prend le pas sur toutes les autres affiliations que possède chaque personne est à l'origine de nombreux conflits armés dans le monde. C'est le cas notamment des nations ou des régions regroupant diverses communautés, différant entre elles par des affiliations religieuses et,ou ethniques. On peut penser, à titre d'exemple, aux conflits en Inde dans les années 1940, dans les Balkans, au Rwanda et au Sri Lanka. C'est aussi le cas du Liban, le pays où est située notre étude de cas.

Or, la guerre provoque une dégradation, voire une destruction de l'environnement. Elle menace la sécurité des personnes, réduit leur espace d'action[60], 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

---

[59] De nombreux auteurs adoptent la même vision, mais certains considèrent qu'il s'agit du rapport à l'environnement quel qu'il soit (néfaste, indifférent, apathique, harmonieux, etc.)

[60] L'espace qui leur est familier et qui définit le milieu auquel elles se sentent attachées (inspiré de Hay, 1988).

de grande instabilité politique, sécuritaire et socio-économique. En outre, la dégradation de l'environnement et la diminution des ressources entraînent l'augmentation des tensions socioéconomiques et des conflits, ainsi que la tendance à avoir recours à la force militaire (Mische, 2004, p. 47). 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.

L'éducation relative à l'environnement peut contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble de communautés en désaccord dans un environnement partagé, notamment dans le cadre de programmes de consolidation environnementale de la paix. 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 (*peacebuilding*) 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. La consolidation environnementale de la paix (*environmental peacebuilding*) est l'une des approches possibles dans le domaine de la consolidation de la paix. Les programmes de consolidation environnementale de la paix 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. La coopération environnementale au sein de programmes de consolidation environnementale de la paix est de nature à mener au développement chez les participants d'une identité écologique que Carius (2006, p. 12) nomme «*identité régionale*». À partir de cette identité régionale, nous proposons la notion de «l'identité biorégionale» : caractérisée par l'engagement à l'égard de la biorégion partagée, cette affiliation prend le dessus sur les appartenances identitaires de type national, ethnique, religieux, confessionnel, politique, etc.

Tout programme de consolidation environnementale de la paix devrait intégrer une éducation transversale, notamment à travers des projets concrets, pragmatiques et coopératifs de résolution de problèmes ou d'écodéveloppement. Cependant, la nécessaire inclusion dans les processus de consolidation environnementale de la paix d'une dimension éducative explicite,

planifiée et systématisée reste à faire. Il s'agit d'identifier les pratiques et les fondements éducatifs qui sont particulièrement pertinents dans cette perspective.

Selon notre cadre théorique, la consolidation environnementale de la paix gagnerait entre autres à faire appel aux propositions de l'éducation populaire, de l'éducation communautaire, de l'éducation locale, de l'éducation des adultes et de l'éducation relative à l'environnement, en particulier les courants sociocritique, ethnographique, biorégionaliste et écoféministe au sein de celle-ci. En effet, les programmes de consolidation environnementale de la paix nécessitent la transformation des rapports entre les communautés en désaccord ainsi que la modification des visions du monde et des pratiques des personnes et des communautés à l'égard de la guerre, de la paix et de l'environnement. Ces dernières doivent être remplacées par des visions du monde, des valeurs et des pratiques en faveur de la paix. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement peut apporter une contribution importante, de par la posture sociocritique qu'elle valorise et de par les approches expérientielles, réflexives, critiques et praxiques qu'elle propose. Ainsi, l'apprentissage du vivre-ensemble implique de remplacer dans les cultures des communautés et des sociétés concernées les éléments qui sous-tendent la violence et le conflit par des éléments en faveur de la paix et de la coexistence au sein d'un territoire partagé. Dans cette perspective, la proposition éducative du multiculturalisme critique pourrait être très utile aux initiatives de consolidation environnementale de la paix.

Les propositions de l'éducation à l'environnement multiculturelle, du poststructuralisme féministe et de l'éducation féministe des adultes sont également d'un grand intérêt. Notre étude de cas ainsi que l'exploration complémentaire de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix devraient nous permettre de confirmer ou d'infirmer ces propositions et de cerner davantage les fondements et pratiques en éducation relative à l'environnement qui sont de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix. Le Chapitre V sera consacré à l'exposé d'une proposition à cet effet, élaborée à partir des éléments du cadre théorique, des résultats de l'étude de cas et de l'exploration complémentaire. Cette proposition devrait être transférable à des contextes nationaux et internationaux similaires.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

> Nos choix épistémologiques sont pétris
> d'affects, de représentations et de désirs.
> Denis Jeffrey (2005)

Ce chapitre expose d'abord le cadre épistémologique et méthodologique dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. En cohérence avec la posture adoptée, nous[61] présentons ensuite les choix méthodologiques en deux volets complémentaires : un volet descriptif, interprétatif et critique axé sur l'étude de cas et un volet de développement stratégique de type spéculatif qui propose des fondements et des pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix.

3.1 Cadre épistémologique et méthodologique

En lien avec le premier objectif général de cette recherche, nous avons choisi de mener une recherche qualitative/interprétative, adoptant une perspective systémique et menée dans le milieu naturel des répondants (Savoie-Zacj, 2004, p. 126) : ce type de recherche nous permet de mieux saisir la signification des réalités aux yeux des acteurs des initiatives en milieu non formel, à partir desquelles nous avons identifié des fondements et des pratiques d'éducation qui contribuent à la construction d'une dynamique de paix. La recherche qualitative/interprétative est caractérisée par des positions ontologique et épistémologique particulières, puisqu'il y est considéré que le sens de la réalité est construit entre le chercheur, les participants à la recherche et les utilisateurs des résultats de cette dernière, qui portent un regard critique sur leur transférabilité et leur pertinence dans le cadre de leurs propres contextes de recherche et,ou de pratique (Savoie-Zacj, 2004, p. 128). Le chercheur «*essaye de préserver les réalités multiples, les différentes visions, voire contradictoires de ce qui se*

[61] Dans ce chapitre, le « nous » est généralement adopté pour désigner la chercheure, conformément à l'usage académique et au reste de cette thèse. À certains endroits, le «je» est privilégié pour faire référence au cheminement personnel de la chercheure.

passe» (traduction libre, Stake, 1995, p. 12). Il tente de comprendre et d'expliciter les significations qu'ont les phénomènes étudiés pour tous les collaborateurs de la recherche et pour lui-même (*ibid.*). En outre, la recherche qualitative/interprétative n'est pas hypothético-déductive, mais inductive. De plus, le chercheur et les participants n'y sont pas neutres : leurs rapports au monde - entre autres, leurs valeurs - et leurs histoires de vie influencent leurs conduites ainsi que le processus et les résultats de la recherche (*ibid.*). Dans cette perspective, le chercheur tente de construire un savoir révisé et validé par les répondants. Ce savoir est vu comme évolutif, dynamique, ancré dans un contexte, une culture et une temporalité, puisque les milieux de vie et les cultures des participants contribuent à façonner les résultats (Savoie-Zacj, 2004, p. 126 et 128). Les caractéristiques de la recherche qualitative/interprétative sont également et notamment les suivantes :

> *La construction de la problématique demeure large et ouverte ; le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation interne, le degré d'acceptation interne obtenu ; les étapes de collecte et d'analyse de données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois ; le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même à toutes les étapes de la recherche ; l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie des «résultats» ; finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve* (Paillé, 1996, p. 198).

S'intéressant aux transformations sociales, écologiques et éducationnelles, cette recherche doctorale adopte une double posture épistémologique interprétative et critique. En effet, nous désirons non seulement comprendre les réalités socio-écologiques et éducationnelles ainsi que leurs significations pour les acteurs (posture interprétative), mais aussi contribuer à la transformation de ces réalités : nous cherchons notamment à participer au renforcement de l'esprit critique et du pouvoir-agir des personnes, entre autres des participants à la recherche (posture critique). Cette double posture nous semble primordiale dans la recherche en sciences de l'environnement et en éducation relative à l'environnement.

Orientée vers la recherche de sens et la mise en lumière de significations, la posture interprétative s'inspire de l'interactionnisme symbolique (Finger et Asun, 2001, p. 47-49), de

la phénoménologie sociale (Merriam, 1998, p. 15-17) et de l'ethnographie (Merriam, 1988, p. 23-24 ; Goetz et LeCompte, 1984, p. 2) : l'étude de cas menée dans notre premier volet est réalisée «*au cœur d'une expérience vécue, dégageant les interactions et la signification du phénomène étudié pour les personnes et le groupe dans leur propre contexte*» (Orellana, 2002, p. 20). Dans cette étude de cas, nous cherchons à dégager des significations, en ayant recours à une méthode inductive, autrement dit en «*construisant un modèle théorique à partir des données recueillies à l'intérieur du cas*» (Karsenti, T. et Demers, 2004, p. 227). Enfin, l'adoption d'une posture interprétative ne correspond pas seulement au choix de stratégies spécifiques mais signifie également «*l'adoption d'une épistémologie particulière... la reconnaissance de l'influence de ses propres valeurs et de sa subjectivité... et une éthique appropriée faisant appel à l'intégrité de la chercheure vis-à-vis de ses collaborateurs ainsi qu'à l'intégrité des collaborateurs eux-mêmes*» (Villemagne, 2005, p. 40). Ainsi, nous soulignons dans cette thèse la subjectivité de la démarche de recherche, puisque les observations et l'analyse faites par le chercheur sont tributaires de son contexte de vie et de pratique, de son vécu et de son bagage cognitif, expérientiel, éducationnel, social, économique, culturel, psychologique, politique, écologique, géographique, citoyen et professionnel (inspiré de Marleau, 2011, p. 60). Les choix épistémologiques du chercheur «*sont pétris d'affects, de représentations et de désirs*» (Jeffrey, 2005, p. 122).

Dans cette recherche doctorale, nous adoptons également une posture critique, fondée sur une ontologie réaliste critique : d'après cette dernière, les objets et les phénomènes ont une existence réelle, mais ils sont caractérisés par des significations différentes selon le champ symbolique dans le cadre duquel ils sont perçus et étudiés (Orellana, 2002, p. 20). Grâce à cette posture, nous cherchons à construire un savoir critique à propos des réalités écologiques, sociales et éducationnelles, en vue de contribuer à des transformations sociétales. Nous nous appuyons pour cela sur une épistémologie intersubjectiviste et dialectique, selon laquelle le savoir est socio-culturellement et historiquement déterminé (Orellana, 2002, p. 20).

Le Tableau 3.1 à la page 275 synthétise les positionnements épistémologiques et méthodologiques adoptés dans cette recherche, prenant appui sur la caractérisation des

épistémologies dominantes et des méthodologies de Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 115) et s'inspirant d'Orellana (2002, p. 21), de Villemagne (2007. p. 42) et de Marleau (2011, p. 61).

Tableau 3.1
Cadre épistémologique et méthodologique de cette recherche

D'après Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 115)
Inspiré d'Orellana (2002, p. 21), de Villemagne (2007. p. 42) et de Marleau (2011, p. 61)

Choix de la recherche	**Caractéristiques**
Dimensions épistémologiques	
Ontologie (vision de la réalité)	**Interprétative**. La réalité est construite par les acteurs d'une situation et n'existe qu'à travers un prisme socioculturel. **Critique**. Une même réalité peut avoir des significations différentes selon le champ symbolique dans lequel elle est appréhendée.
Épistémologie (nature du savoir)	**Interprétative**. Orienté vers une recherche de sens, le savoir construit est tributaire du contexte dans lequel il a été produit. Il peut être transférable à d'autres contextes similaires. **Critique**. Le savoir est historiquement, socio-culturellement déterminé et co-construit, selon une épistémologie intersubjectiviste et dialectique.
Finalité de la recherche	**Interprétative**. Il s'agit de cerner et de caractériser un processus grâce à l'accès à l'expérience d'autrui et aux écrits déjà produits dans les champs de recherche concernés. **Critique.** Il s'agit de porter un regard critique sur les savoirs utilisés et construits et de contribuer aux transformations écologiques, sociales et éducationnelles.
Place de la chercheure dans la recherche	**Interprétative**. La chercheure reconnaît l'influence de son vécu, de ses appartenances identitaires plurielles, de ses valeurs et de ses visions du monde sur le processus de recherche. Elle met en lumière ses approches dans ce dernier et elle tente de valider ses données et ses résultats, tout en portant un regard critique sur les éventuels biais de cette recherche et en menant cette dernière avec toutes la rigueur et l'éthique nécessaires. **Critique**. La chercheure tente de contribuer aux transformations sociétales.

Choix méthodologiques	Recherche qualitative/interprétative Stratégie de l'étude de cas Stratégie de l'exploration complémentaire Démarche d'anasynthèse comme stratégie spécifique de construction du cadre théorique et du volet de développement stratégique Démarche spéculative pour le volet de développement stratégique

3.2 Les choix méthodologiques

Rappelons que cette recherche comporte deux volets interreliés et complémentaires, chacun possédant ses propres objectifs et sa propre méthodologie : un volet descriptif, interprétatif et critique axé sur une étude de cas ainsi qu'un volet de développement stratégique basé sur une démarche spéculative (Van Der Maren, 1995, p. 71).

L'ensemble de cette recherche fait appel à une construction progressive, à des boucles de rétroaction continuelles et à des allers-retours continus entre les éléments du cadre théorique initial et les différentes étapes de la recherche qui se rétroalimentent et se complètent les unes les autres, entre autres les deux volets. Cette démarche contribue de manière importante aux ajustements et aux révisions nécessaires à la mise en cohérence de l'axiologie de la recherche, de la problématique et de la méthodologie. En mettant en œuvre cette démarche basée sur la rétroalimentation, nous souhaitons aller au-delà de la rupture entre une recherche théorique et une recherche empirique (Orellana, 2002, p. 22) et créer des liens entre la théorie et la pratique, en vue de réaliser une recherche pertinente et significative tant pour les acteurs de terrain que pour les chercheurs.

Adoptée comme stratégie spécifique pour l'élaboration du volet de développement stratégique, la démarche d'anasynthèse[62] (Legendre, 2005, p. 74) fait appel à plusieurs analyses et synthèses consécutives, à des boucles de rétroaction continuelles et à des allers-retours constants entre les éléments du cadre théorique initial et les deux volets.

En ce qui concerne le cadre théorique, rappelons qu'il s'agit d'une construction inédite élaborée également grâce à une stratégie spécifique d'anasynthèse, à partir des résultats d'une

---

[62] Néologisme formé des mots analyse et synthèse, qui fait référence à un processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation (analyse : identification et collecte des données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude ; synthèse : structuration des composantes et relations, identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse ; prototype : élaboration de la meilleure synthèse possible et apport possible de modifications ; simulation : évaluation de validité, suggestions possibles d'amélioration et possibilité de retours (Legendre, 2005, p. 74).

recension d'écrits exhaustive. Nous nous penchons davantage sur la stratégie spécifique de construction du cadre théorique dans l'introduction à ce dernier.

Le cadre théorique et les deux volets de cette recherche contribuent ensemble à l'élaboration d'une proposition de fondements et de pratiques pour une éducation qui favorise les processus de consolidation environnementale de la paix au sein d'un environnement partagé.

3.2.1 Un premier volet descriptif, interprétatif et critique

Cette section présente les options méthodologiques adoptées dans le premier volet de cette recherche : axé sur une étude de cas auprès des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya, ce volet fait également appel à une exploration complémentaire de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix.

Rappelons que le premier volet de cette recherche, de nature descriptive, interprétative et critique, poursuit les objectifs suivants :

- Caractériser les fondements et les pratiques de l'action éducative chez l'ONG IndyACT et chez le collectif féministe Nasawiya qui se développait au sein d'IndyACT au moment du «terrain» de recherche ;
- Cerner les défis et obstacles à l'action éducative que rencontrent les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya ainsi que les pistes de développement de leur action ;
- Comprendre l'univers de significations et de représentations des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya, en particulier en ce qui a trait à la contribution de leur action éducative à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé ;
- Identifier des pistes éducatives qui conviennent à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

Une étude de cas

Pour le premier volet, nous avons choisi l'option méthodologique de l'étude de cas qualitative (Merriam, 1998 ; Karsenti et Demers, 2004 ; Yin, 1994). Constituant un plan de recherche complet en soi, l'étude de cas est une stratégie particulière de *«cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques»*, permettant de *«réaliser une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas»* (Karsenti et Demers, 2004, p. 211), selon les objectifs du chercheur. L'étude de cas est non seulement un processus mais aussi un produit écrit de l'analyse du cas (Karsenti et Demers, 2004, p. 213).

Notamment, l'étude de cas a ceci d'intéressant qu'elle permet d'observer et d'étudier les interrelations de nombreux facteurs interagissant ensemble et difficiles à isoler, aidant ainsi à saisir la complexité des situations sociales (Karsenti et Demers, 2004, p. 209 ; Mucchielli, 1996, p. 213). D'une grande souplesse, faisant appel à une diversité de stratégies qui peuvent être qualitatives et quantitatives, l'étude de cas favorise l'analyse d'un phénomène spécifique en cours de processus dans son contexte naturel (Karsenti et Demers, 2004, p. 230). Elle semble donc une approche en recherche privilégiée pour les sciences de l'environnement et pour l'éducation relative à l'environnement. En particulier, l'étude de cas est l'approche la plus appropriée à l'analyse et au développement des pratiques éducatives, puisqu'elle met l'accent sur le sens des phénomènes dans leur contexte (Merriam, 1998, p. 3).

Dans cette recherche doctorale, nous avons choisi de réaliser une étude de cas centrale, analysant de manière approfondie un cas particulier, qui illustre la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix. Soulignons que, selon Eisenhardt (1989), la qualité du cas est plus importante que sa représentativité, qui est secondaire. L'étude de cas réalisée dans le cadre de cette recherche doctorale est de type ethnographique (Merriam, 1998, p. 34-35 ; Merriam, 1988, p. 23-24 ; Karsenti et Demers, 2004, p. 217), c'est-à-dire qu'elle se préoccupe de l'étude du contexte social, culturel, écologique, géographique politique, économique, sécuritaire et autre où s'inscrit le cas à l'étude. Caractérisée par l'intérêt porté à l'analyse du contexte socioculturel, une étude de cas

ethnographique «*est plus qu'une description et une analyse très détaillée et holistique d'une unité sociale ou d'un phénomène*», «*c'est une analyse socioculturelle de l'unité étudiée*» (traduction libre, Merriam, 1988, p. 23). Une étude de cas ethnographique, dite aussi ethnographie, implique une interprétation socioculturelle des données recueillies (*ibid.*). Ce qui la rend ethnographique n'est pas uniquement le recours à des stratégies de collecte de données utilisées en anthropologie (*ibid.* ; Wolcott, 1980) mais aussi et surtout l'intégration d'une description des significations symboliques et des processus d'interaction sociale des participants à la recherche, «*recréant pour le lecteur les croyances, pratiques, artéfacts, savoirs traditionnels et populaires, comportements et conduites d'un groupe de personnes*» (traduction libre, Goetz et LeCompte, 1984, p. 2). Pour réaliser une telle étude de cas, il s'agit de penser comme un anthropologue, et non pas seulement de lui ressembler et de lui emprunter ses stratégies (Wolcott, 1980).

L'étude de cas dans le cadre de cette recherche est également particulariste et descriptive (Karsenti et Demers, 2004, p. 211-212 ; Merriam, 1988, p. 3, p. 27). Elle est heuristique et inductive, ayant pour but de faire émerger des propositions théoriques (Merriam, 1988, p. 59). Elle s'inscrit donc dans un paradigme naturaliste (*ibid.*), selon lequel la recherche n'est pas restreinte par des variables données et des résultats prédéterminés, ce qui permet de ne pas limiter les possibilités «*de découvrir des variables critiques et des relations*» (traduction libre, Eckstein, 1975, p. 106). L'étude de cas est, en outre, interprétative : les données qui permettent de décrire le cas sont utilisées aussi pour développer des éléments théoriques et conceptuels et pour illustrer, soutenir ou réfuter des éléments théoriques proposés avant la collecte de données (Merriam, 1988, p. 27-28). L'étude de cas interprétative est particulièrement pertinente dans des domaines éducatifs caractérisés par le manque de recherches *(ibid.)*, comme c'est le cas pour la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Enfin, l'étude de cas adopte une perspective critique, entre autres par ses visées de déconstruction et de transformation des réalités sociales, écologiques et éducationnelles, par l'adoption d'un processus dialectique entre la théorie et la pratique et par le recours à des stratégies de recherche adaptatives et émergentes (Sauvé, 2005b).

Le cas choisi permet de valider, de modifier et de compléter la problématique, de valider et de compléter les éléments théoriques issus de la littérature et contribue à la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation qui participe à la construction d'une dynamique de paix.

Prenant appui sur la question de recherche et sur le cadre théorique, le choix du cas à étudier s'est fait notamment à travers une enquête initiale portant sur les pratiques en éducation relative à l'environnement réalisées par le milieu non formel au Liban et dans d'autres contextes caractérisés par des tensions intercommunautaires. Nous avons pris en considération les critères suivants :

- Existence d'activités éducatives en environnement ;
- Diversité des approches et stratégies éducatives : par exemple, présence d'approches qui ne soient pas exclusivement cognitives, résolutives et behavioristes, présence de la pédagogie de projets ;
- Implication éventuelle des communautés riveraines ;
- Diversité des problématiques écologiques abordées dans l'action générale et éducative ;
- Prise en compte des liens entre guerre, paix, dégradation écologique et coopération environnementale dans l'action, entre autres éducative, de l'organisation ;
- Intégration éventuelle du dialogue intercommunautaire autour de l'environnement dans l'action éducative de l'organisation ;
- Indices d'une contribution des activités éducatives à la consolidation environnementale de la paix ;
- Faisabilité de l'étude de cas, entre autres contexte politique et sécuritaire, accessibilité physique à l'organisme et possibilités de circuler et de faire la collecte de données sur le «terrain» ;
- Opportunités d'immersion prolongée dans les activités de l'organisation et possibilités de développement de rapports de confiance avec les acteurs ;
- Connaissance du contexte socioculturel, politique et économique par la chercheure et possibilité de développer cette connaissance ;
- Intérêt de l'organisation pour la recherche réalisée.

Dans cette recherche doctorale, nous avons opté pour la réalisation d'une étude de cas centrale et approfondie auprès de l'organisation environnementale IndyACT, qui a émergé au Liban et qui se penche sur les problématiques écologiques, sociales et culturelles. Se donnant pour mission fondamentale la formation d'agents de changement, l'organisation constitue une «ligue d'activistes indépendants» capables de provoquer des transformations sociales et écologiques profondes, en vue de modifier les réalités libanaises, régionales et globales sur les plans sociaux et écologiques. Cette étude de cas s'est également intéressée à l'action éducative du collectif féministe Nasawiya qui se développait au sein d'IndyACT au moment du «terrain» de recherche. Mentionnons que, dans le cadre de l'étude de cas, nous avons mené 9 entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée de 1h30 à 3h, avec quatre acteurs salariés et cinq acteurs volontaires. L'organisation IndyACT et le collectif Nasawiya seront décrites en détail et les participants aux entrevues seront présentés au Chapitre IV.

Dans cette étude de cas naturaliste qui s'intéresse à la signification des réalités dans leur contexte, nous avons cherché à choisir des stratégies de collecte de données sensibles aux complexités du phénomène humain (Merriam, 1988, p. 3). Ainsi, nous avons fait appel aux stratégies suivantes : l'analyse documentaire (Boisvert, 2000), l'observation participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée (Boutin, 1997) et l'entrevue de groupe[63] (Geoffrion, 1997). En particulier, les deux dernières stratégies «*favorisent l'implication et l'engagement des acteurs dans un processus de réflexion critique et de métacognition sur leurs propres théories et pratiques*» (Orellana, 2002, p. 34) en éducation relative à l'environnement.

Comme première stratégie de collecte de données, nous avons eu recours à l'analyse documentaire (Boisvert, 2000) des textes fondateurs de l'organisation et des ressources pédagogiques élaborées par cette dernière - y compris des capsules vidéos et des ressources circulant dans les réseaux sociaux mis en place par les acteurs – en vue de compléter nos informations sur l'émergence, l'histoire, le cheminement, les objectifs, les principes d'action et les activités d'IndyACT. Les documents produits par l'organisation «*constituent un témoignage écrit de son histoire, racontée par ses propres acteurs*» (Orellana, 2002, p. 36).

[63] La stratégie d'entrevue de groupe n'a finalement pas pu être adoptée, comme nous l'expliquerons dans la suite de ce chapitre.

À travers cette analyse, nous avons cherché entre autres à mieux comprendre la mission, les valeurs et le fonctionnement de l'organisation, à caractériser davantage les représentations portées par les acteurs et à mieux cerner les approches et les stratégies pédagogiques auxquelles ils font appel dans leur intervention, notamment dans les ressources élaborées et diffusées. Le guide d'analyse documentaire est présenté en Annexe C.

Selon une approche phénoménologique de type ethnographique, nous avons également réalisé de l'observation participante (Fortin, 1987) en cherchant à saisir le quotidien et la culture de l'organisation IndyACT, afin de comprendre et de cerner son fonctionnement, ses valeurs, ses normes, sa dynamique, les relations entre les acteurs, les incidents[64] critiques (inspiré d'Orellana, 2002, p. 34-35), de caractériser et de cerner les fondements et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement déployée, notamment les enjeux rencontrés durant cette dernière, ses pistes de développement, la dynamique de construction des savoirs et de l'action éducative, l'éventuelle intégration des liens entre coopération environnementale et dialogue intercommunautaire, etc. Pour cela, nous avons «*observé en participant et participé en observant*» (Fortin, 1987, p. 27). L'observation est un «*mode important de collecte de données*», permettant «*de dépasser le langage, ce que les personnes disent ce qu'elles font*» (Savoie-Zajc, 2004, p. 135 et p. 137) pour se pencher sur leurs pratiques et sur les significations qu'elles leur donnent. Ainsi, l'observation participante permet de compléter la compréhension du cas et contribue à tracer un portrait descriptif et critique des fondements et des pratiques de l'action éducative réalisée par l'organisation. Le guide d'observation participante est présenté en Annexe D. Mentionnons également que certaines ONG et associations communautaires souhaitent que l'observateur s'implique dans leur action. L'observation devrait alors être participante dans la mesure du possible, afin de mettre en lumière la crédibilité du chercheur et sa collaboration aux activités des participants à la recherche. En outre, l'observation participante des activités éducatives menées par l'organisation IndyACT au Liban a été associée à une interactivité continue à distance par courriel avec les acteurs - en particulier avec deux personnes - tout au long du processus de recherche, à partir de la première prise de contact. Ce contact permanent fait d'échanges, de

[64] Les incidents critiques (qui surprennent, déstabilisent ou dérangent les protagonistes) favorisent discussions et débats, fournissant des opportunités propices aux apprentissages (Sauvé, 2007b, p. 335).

discussion, de clarification, de partage et de négociation (inspiré d'Orellana, 2002, p. 36) a permis non seulement de valider les résultats au fur et à mesure du cheminement de recherche mais également d'échanger des nouvelles et des ressources pédagogiques, de développer des rapports de confiance et de mieux comprendre le contexte dans lequel opèrent les acteurs ainsi que les enjeux auxquels ils font face, dans une perspective ethnographique. Complétée par des rencontres «en chair et en os» à l'occasion des voyages de la chercheure, non seulement de travail et de validation, mais aussi conviviales, cette interactivité prolongée a également permis une observation à long terme, complétant, révisant, confirmant ou infirmant les données recueillies par d'autres stratégies de collecte de données. En outre, la réalisation de l'observation pendant une durée prolongée - pendant deux mois et demi de manière participante ; à titre de «simple» observatrice pendant un an et demi au gré des voyages au Liban avant et après l'étude de cas - a permis à la chercheure de se «fondre dans le décor» et de développer des rapports de confiance avec les acteurs, de façon à ce que sa présence aille de soi et affecte moins les discours, les comportements et les conduites des personnes observées (Fortin, 1987, p. 27). Les données obtenues par l'observation participante ont été consignées dans des fiches d'observation standardisées et dans le journal de bord.

Comme troisième stratégie de collecte des données, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées (Boutin, 1997) auprès de 9 acteurs salariés et volontaires de l'organisation IndyACT. Le guide d'entrevue est présenté en Annexe E. Dans ces entrevues, nous avons tenté d'identifier et de caractériser les fondements et les pratiques de l'action éducative réalisée par les acteurs en abordant, entre autres, les thématiques suivantes : la description détaillée de l'action éducative : la mission, les objectifs, les contenus, les approches et stratégies pédagogiques ; la clarification des fondements socio-écologiques et éducationnels de l'action éducative ; l'identification des enjeux relatifs à l'action éducative ; l'identification des besoins et des pistes de développement de l'action éducative. En outre, les acteurs interrogés ont également été invités à exposer leur histoire de vie. Signalons que, compte tenu du contexte multilingue libanais et de la langue adoptée dans nos travaux, nous avons préparé trois versions du guide d'entrevue : en français, en arabe et en anglais. Les entrevues ont été réalisées en arabe et en anglais puis soigneusement révisées, modifiées et

validées par les répondants, qui tenaient à ce que leurs propos soient rédigés dans une langue châtiée et illustrent parfaitement leurs idées. Les extraits de *verbatim* figurant dans cette thèse ont été traduits au français par la chercheure.

La quatrième stratégie de collecte de données envisagée correspond à l'entrevue de groupe (Geoffrion, 1997), dans le but de valider ensemble les résultats de l'analyse des documents, des notes d'observation et des *verbatim* des entrevues individuelles, de faire émerger de nouvelles données et de favoriser la réflexion critique collective sur les fondements et les pratiques de l'action éducative (Orellana, 2002, p. 37). Cependant, les contraintes des acteurs en matière de temps et de disponibilité n'ont pas permis d'organiser une entrevue de groupe formelle. Toutefois, les autres stratégies de collecte de données, en particulier les entrevues individuelles et l'observation participante, ont apporté un ensemble très riche d'informations, notamment sur les fondements, les pratiques, les enjeux et les pistes de développement de l'action éducative menée par IndyACT et Nasawiya et sur l'univers des représentations portées par les acteurs. De même, les participants ont validé les données et les résultats, qui ont été complétés par des discussions collectives informelles.

Afin de consigner les données, nous avons eu recours aux stratégies suivantes : enregistrements audiovisuels des entrevues, transcription des entrevues sous forme de *verbatim*, prise de notes dans des fiches d'analyse documentaire et d'observation participante et tenue d'un journal de bord (Savoie-Zajc, 2004, p. 147-148 ; Fortin, 1987, p. 30). Ce journal de bord permet de prendre en note le éléments suivants : les impressions et les sentiments de la chercheure, les conversations, les anecdotes, les événements, les perceptions, les incidents critiques, les commentaires des acteurs, les observations sur la dynamique collective de construction du savoir et de l'action, les obstacles et conflits qui surviennent pendant l'intervention éducative, la résolution des problèmes et des conflits, les interrogations théoriques, méthodologiques et logistiques (Savoie-Zajc, 2004, p. 147-148 ; Fortin, 1987, p. 30), les premiers éléments de réflexion et d'analyse, etc. À la fois «*mémoire vive de la recherche*» (Savoie-Zajc, 2004, p. 147) et distanciation, le journal de bord permet notamment de prendre conscience, avec le recul, de la pertinence et de la signification d'éléments qui avaient semblé peu importants sur le coup (Fortin, 1987, p. 30). Comprenant des notes de

site, des notes personnelles, des notes théoriques et des notes méthodologiques, le journal de bord peut être systématisé ou spontané (*ibid.*).

L'analyse des données, c'est-à-dire celle des *verbatim* des entrevues et du contenu des fiches d'analyse documentaire et d'observation participante, est basée sur les stratégies d'analyse de contenu (Bardin, 1996), d'analyse de discours (Maingueneau, 1997) et d'analyse transversale.

Dans la stratégie d'analyse transversale, les données recueillies grâce à plusieurs stratégies de collecte sont étudiées en fonction de plusieurs catégories d'analyse à la lumière de la problématique et du cadre théorique. L'analyse transversale peut porter sur l'ensemble des données collectées par les entrevues, par l'observation participante et par l'analyse documentaire. Elle peut également s'intéresser uniquement aux contenus des entrevues, en établissant des liens entre les thèmes et entre les discours des répondants, en mettant en lumière des éléments implicites et en repérant des convergences, des récurrences et des oppositions.

Les principales étapes de notre processus d'analyse des données sont les suivantes : lecture flottante des *verbatim* d'entrevues et des autres données recueillies ; conception d'une grille de codification des données ; codification des données et ajout de catégories d'analyse émergentes pendant la codification ; regroupement des données par catégorie d'analyse ; lecture des données regroupées en fonction de catégories d'analyse dans le but de dégager des éléments liés à la description du cas et des caractéristiques de l'action éducative, et de repérer des thèmes émergents.

L'analyse des données a été réalisée en fonction des catégories ou thèmes suivants identifiés en fonction de la question et des objectifs de la recherche, à la lumière du cadre théorique :

1. Mission, structure et fonctionnement de l'organisme
   Fonctionnement
   Personnel

Personnel en éducation

Ressources financières

Naissance de l'organisme

Mission de l'organisme

Autres

2. Personne interrogée
Depuis quand travaille-elle ou est-elle actrice volontaire dans l'organisme?

Comment a-t-elle rejoint l'organisme?

Rôle

3. Histoire de vie de la personne interrogée
Parcours personnel

Parcours académique

Parcours professionnel

4. Activités éducatives réalisées par l'organisme
Activités (stratégies éducatives)

Publics cibles

Approches, stratégies et moyens

Objectifs et messages

Contenu

Perception d'un grand succès éducatif de l'organisation

Contribution de l'éducation relative à l'environnement au dialogue et à la coopération entre communautés ou pays

Intégration des liens entre environnement, paix et guerre dans les activités éducatives

Évaluation des activités éducatives

5. Stratégies éducatives privilégiées (pour réflexion pédagogique en général)

6. Activités éducatives auxquelles ont participé les volontaires lorsqu'ils ont rejoint l'organisme
Activités éducatives

Qu'avez-vous appris de votre expérience de volontaire/activiste?

7. Construction des savoirs et des activités éducatives
7.1 Sources (Où)

Approche générale

Personnel

Organismes

Documents

Personnes ressources

Collaboration avec d'autres organismes, notamment avec le milieu universitaire

Inspiration par d'autres organismes

Aide à d'autres organismes

Formations

Sujets sur lesquels il est difficile d'obtenir de l'information

Autres

7.2 Dynamiques de construction du savoir, de l'action

8. Enjeux et défis, difficultés et obstacles de l'action éducative
Relatifs au message (compréhension, perception du public, intérêt du public)

Relatifs à la mobilisation (passage à l'action, changements de pratiques)

Relatifs aux contextes structurels et institutionnels

Relatifs au traitement des questions difficiles

Enjeux spécifiques à la consolidation environnementale de la paix

Enjeux sécuritaires

Enjeux spécifiquement politiques

Résilience, optimisme et croyance dans le changement possible

Autres

9. Rapport du public à l'environnement
Le public libanais s'intéresse-t-il suffisamment à l'environnement?

Rapport du public à l'environnement

S'il y a manque d'intérêt environnemental, quelle dimension de l'environnement cela concerne-t-il?

Le public libanais s'intéresse-t-il suffisamment à l'action d'IndyAct?

Liens entre le rapport à l'environnement et la guerre

10. Pistes de solutions et de développement
Pistes

Besoins

Besoins de formations

11. Carte des représentations
Représentations de l'éducation

Représentations de l'environnement

Représentations de l'environnement local

Représentations des sciences de l'environnement

Représentations de la violence

Représentations de la paix

Liens entre le rapport à l'environnement et la guerre

Représentations des problèmes environnementaux (notamment les problèmes les plus inquiétants en général et dans la région)

Représentations des liens entre questions sociales et questions environnementales

Représentations des liens entre environnement, paix et guerre

Contribution des changements climatiques à la création de tensions sociales ou politiques

Contribution de l'éducation relative à l'environnement au dialogue et à la coopération entre communautés ou pays

L'environnement est-il «neutre» ou au contraire est-il annexé par certaines communautés?

Représentations du féminisme

Représentations des liens entre questions féministes et questions écologiques

Représentations de l'activisme

Représentations de la recherche

12. Observations générales
Observations méthodologiques

Observations sur l'entrevue des interviewés

Observations sur l'entrevue de la chercheure

Observations générales

Pistes d'analyse émergentes

Une exploration complémentaire

Dans le premier volet, nous avons également réalisé une exploration complémentaire auprès des acteurs de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : il s'agit des organisations Friends of the Earth Middle East (FOEME) et Community Gardens Associations (CGA) que nous présentons au Chapitre IV. Une telle exploration permet d'élargir le regard que nous portons sur la contribution de

l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix, en particulier dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix.

Complétant les résultats de l'étude de cas portant sur l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya, cette exploration des initiatives FOEME[65] et CGA fournit un éclairage très pertinent au volet de développement stratégique dans lequel nous proposons des fondements et des pratiques pour une éducation qui favorise les processus de consolidation environnementale de la paix.

Dans cette exploration complémentaire, nous avons fait appel aux stratégies de collecte de données suivantes :

- L'analyse documentaire des textes fondateurs, des ressources pédagogiques et des rapports élaborés par les organisations FOEME et CGA et l'analyse documentaire des documents portant sur l'action de ces dernières. La grille d'analyse documentaire est présentée en Annexe F ;

- Des entrevues individuelles semi-dirigées réalisées avec six acteurs de FOEME. Le guide d'entrevue figure en Annexe G ;

- L'observation des réunions des acteurs de FOEME et des activités éducatives réalisées par ces derniers. Le guide d'observation est présenté en Annexe H ;

---

[65] Mentionnons que l'organisation FOEME a fait l'objet d'une étude de cas qualitative et ethnographique (voir Naoufal, 2009a, 2010, 2010-2011) dont les résultats détaillés ne sont pas intégrés dans cette thèse, en raison de l'ampleur de l'étude de cas réalisée au Liban et afin de limiter l'envergure de cette recherche. Cependant, les données recueillies lors des entrevues avec les acteurs de FOEME et pendant l'observation de leurs activités ont permis de compléter notre corpus de données. Elles ont contribué au développement de pistes éducatives contribuant à la construction d'une dynamique de paix (Chapitre V).

- Des communications par courriel avec Bill Pierre, directeur de la région européenne et directeur des politiques internationales de CGA.

Pour réaliser cette exploration, nous avons effectué un séjour de «terrain» en Jordanie. En ce qui concerne l'initiative CGA, l'exploration de celle-ci s'est faite à distance, grâce à une interactivité fréquente par courriel avec Bill Pierre et à une analyse documentaire.

Pour consigner les données, nous avons eu recours aux stratégies suivantes : enregistrements audiovisuels des entrevues, transcription des entrevues sous forme de *verbatim*, prise de notes dans des fiches d'analyse documentaire et d'observation participante et tenue d'un journal de bord (Savoie-Zajc, 2004, p. 147-148 ; Fortin, 1987, p. 30). Afin d'analyser les données, nous avons fait appel aux stratégies d'analyse de contenu, d'analyse de discours et d'analyse transversale.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, il n'a pas été possible d'approfondir l'analyse systématique et l'exploitation des données recueillies grâce à l'exploration complémentaire des initiatives FOEME et CGA. Cependant, les résultats de cette exploration sont suffisants pour enrichir la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix (Chapitre V).

Le Tableau 3.2 à la page suivante synthétise l'organisation générale du premier volet, résumant les étapes de collecte et d'analyse de données que nous avons exposées dans ce chapitre.

Tableau 3. 2
Organisation des stratégies de collecte et d'analyse des données utilisées dans le premier volet de cette recherche

Inspiré d'Orellana (2002, p. 25)

Stratégie de collecte de données	Outil	Sources de données	Principales informations recherchées	Analyse des données
Étude de cas auprès des acteurs de l'organisation environnementale IndyACT au Liban				
Analyse documentaire	Grille d'analyse documentaire (voir Annexe C)	• Documents fondateurs de l'organisation • Ressources pédagogiques • Communiqués de presse • Capsules vidéo • Messages à travers les réseaux sociaux • Rapports	• Émergence, histoire • Cheminement • Mission • Objectifs • Valeurs • Fonctionnement • Principes d'action • Approches et stratégies pédagogiques • Représentations des acteurs	• Analyse de contenu • Analyse transversale de toutes les données collectées dans l'étude de cas
Observation participante	Grille d'observation (voir Annexe D)	• Réunions de l'équipe salariée et des volontaires • Activités éducatives pour le grand public	• Fonctionnement et organisation • Valeurs et normes • Dynamique • Relations entre les acteurs • Incidents critiques	• Analyse de contenu de notes d'observations • Analyse transversale de toutes les données collectées dans l'étude de cas

Stratégie de collecte de données	Outil	Sources de données	Principales informations recherchées	Analyse des données
Observation participante (suite)	Grille d'observation (voir Annexe D)	• Atelier de théâtre avec les volontaires en vue de la préparation d'une action de rue à l'occasion de la Journée internationale de la femme • Action de rue à l'occasionde la Journée internationale de la femme • Actions de protestation • Réunions d'évaluation des activités impliquant les participants • Activités conviviales et de loisirs impliquant les acteurs salariés et volontaires	• Pratiques de l'action éducative : objectifs, contenu, messages, approches et stratégies pédagogiques, apprentissages réalisés, types d'apprentissage, types de situation éducative, dynamique, enjeux rencontrés, pistes de développement, etc. • Intégration des liens entre l'environnement et la dynamique entre paix et guerre • Intégration des liens entre la coopération environnementale et le dialogue intercommunautaire • Dynamique de construction des savoirs et de l'action éducative • Enjeux rencontrés • Pistes de développement de l'action éducative	Analyse de contenu de notes d'observations Analyse transversale

Stratégie de collecte de données	Outil	Sources de données	Principales informations recherchées	Analyse des données
Entrevue individuelle semi-dirigée	Guide d'entrevue (voir Annexe E)	4 acteurs salariés et 5 acteurs volontaires de l'organisation	• Description détaillée de l'action éducative : mission, objectifs, contenus, approches et stratégies pédagogiques, types d'apprentissage, types de situation éducative, rôles des participants, contexte et conditions, etc. • Clarification des fondements socio-écologiques et éducationnels de l'action éducative • Identification des enjeux relatifs à l'action éducative • Identification des besoins et des pistes de développement de l'action éducative. • Histoires de vie des acteurs	• Analyse de contenu • Analyse de discours • Analyse transversale • Analyse transversale de toutes les données collectées dans l'étude de cas
Exploration complémentaire de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix				
Analyse documentaire Entrevue individuelle semi-dirigée Observation Communications	Guide d'analyse documentaire (voir Annexe F) Guide d'entrevue destiné aux acteurs de FOEME (voir Annexe G) Guide d'observation (voir Annexe H)	• Pour l'analyse documentaire : textes fondateurs, rapports et ressources pédagogiques élaborés par FOEME et CGA et documents portant sur les deux initiatives • Pour les entrevues : 6 acteurs de FOEME • Pour les	• Émergence • Histoire • Cheminement • Mission • Objectifs • Valeurs et normes • Fonctionnement • Principes d'action • Fondements de l'action éducative : représentations des acteurs à l'égard des objets suivants : la paix, la guerre, l'environnement, l'éducation, les liens entre la paix, la guerre, la dégradation écologique et la coopération environnementale, etc. • Pratiques de l'action éducative : objectifs, contenu, messages, approches et stratégies	• Analyse de contenu • Analyse de discours • Analyse transversale

		communications : un acteur de CGA • Pour l'observation : réunions des acteurs de FOEME, activités éducatives réalisées par FOEME	pédagogiques, apprentissages réalisés, types d'apprentissage, types de situation éducative, dynamique, enjeux rencontrés, pistes de développement, etc. • Intégration des liens entre l'environnement et la dynamique entre paix et guerre • Dynamique de construction des savoirs et de l'action éducative	

3.2.2 Un deuxième volet de développement stratégique

Rappelons que le deuxième volet de cette recherche a pour objectif spécifique la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation non formelle qui contribue à construire une dynamique de paix, à partir du cadre théorique et des résultats du premier volet. Cette proposition devrait être transférable à des contextes nationaux et internationaux similaires et devrait comprendre les éléments suivants :

- Des fondements favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix : entre autres, une vision de l'éducation, une position éthique à l'égard de l'environnement, des propositions éducatives et, en éducation relative à l'environnement, des courants spécifiques.

- Des pratiques cohérentes avec ces fondements : entre autres, des approches, des stratégies et des démarches globales pédagogiques.

Dans le volet de développement stratégique, nous faisons appel à une démarche spéculative, «*un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques*» (Van der Maren, 1995, p. 134). Le corpus de données analysées dans le deuxième volet comprend les éléments du cadre théorique ainsi que les données recueillies dans le cadre du premier volet axé sur une étude de cas, qui fait aussi appel à une exploration complémentaire. Rappelons que pour construire ce deuxième volet de type spéculatif, nous avons eu également recours à une stratégie spécifique d'anasynthèse, basée sur une construction progressive et une rétroalimentation continuelle qui permet des allers-retours consécutifs entre le cadre théorique et les deux volets. Cette stratégie contribue à créer un processus dialectique entre la théorie et la pratique.

3.3 Le respect des critères méthodologiques

Pour assurer la validité de cette recherche, nous avons veillé à respecter les critères méthodologiques de rigueur dans la recherche qualitative (Savoie-Zacj, 2004, p. 142-147 ; Karsenti et Demers, 2004, p. 222-225) :

- **Cohérence** : tout au long du processus de recherche doctorale, nous avons veillé à maintenir la cohérence entre les diverses étapes de la démarche et entre les parties de la thèse (inspiré d'Orellana, 2002, p. 41) : la problématique, la question et les objectifs de recherche, le cadre théorique, la méthodologie et les deux volets.

- **Crédibilité** : ce critère fait référence à la vérification de la plausibilité des significations des phénomènes étudiés, corroborés par diverses sources (Savoie-Zacj, 2004, p. 142-143). Afin de respecter ce critère, nous avons fait appel dans le premier volet à diverses stratégies de triangulation, considérée notamment par plusieurs auteurs comme le moyen le plus efficace de valider une étude de cas (Karsenti et Demers, 2004, p. 222) : le recours à plusieurs stratégies de collecte de données, soit l'analyse documentaire, l'observation participante et l'entrevue individuelle semi-dirigée ; le retour aux participants à la recherche et la validation des résultats par ces derniers ; l'interprétation des résultats de l'analyse des données selon plusieurs cadres théoriques. Mon engagement prolongé dans la recherche, mon interactivité continue avec les participants à l'étude de cas et les longues périodes d'observation participante contribuent aussi à la crédibilité des interprétations faites dans l'étude de cas (Savoie-Zacj, 2004, p. 142-143). La méthodologie adoptée dans l'ensemble de la recherche doctorale ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données utilisés dans l'ensemble du premier volet (qui se trouvent en annexe) ont été préparés en collaboration avec le comité d'encadrement de cette recherche. Enfin, j'ai mis en lumière ma subjectivité en tant que chercheure et cherché à clarifier ma vision du monde, mes motivations dans la poursuite de cette thèse, mes préconceptions, mes orientations théoriques au début du processus de recherche et ma posture

épistémologique : ceci contribue au respect du critère de crédibilité (validité interne) selon Merriam (1998, p. 2005).

- **Fiabilité :** pour répondre à ce critère, nous avons cherché à mettre en cohérence la question initiale de recherche, l'évolution de cette dernière tout au long du processus de thèse et les résultats de la recherche en clarifiant et en documentant le fil conducteur grâce à la tenue du journal de bord et à la mise en œuvre de la stratégie de la triangulation (Savoie-Zacj, 2004, p. 143). En outre, nous avons mis en œuvre la stratégie de la triangulation de ses propres travaux par le chercheur, à travers laquelle nous avons cherché à prendre de la distance à l'égard de notre recherche, notamment en discutant de cette dernière, de ses objectifs, de sa démarche et de ses résultats avec des praticiens et avec des personnes qui ne sont pas impliquées en recherche, ni en éducation relative à l'environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 282). En outre, la durée prolongée (environ 1 an et demi) du processus de collecte et d'analyse de données mis en œuvre dans l'ensemble du premier volet, en particulier dans l'étude de cas, a permis de réaliser des retours successifs et une rétroalimentation continuelle à l'égard des résultats et de prendre du recul vis-à-vis des travaux.

- **Transférabilité** : selon Savoie-Zacj (2004, p. 143), celle-ci est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche, qui est un destinataire et un utilisateur potentiel de celle-ci. Le lecteur cherche à identifier des similarités entre le contexte où s'inscrivent les cas étudiés dans la thèse et son propre contexte de recherche et de pratique ; il s'interroge sur la pertinence de l'objet, de la démarche et des résultats de la recherche. Le chercheur doit donc intégrer dans ses écrits des descriptions des contextes dans le cadre desquels se situent ses travaux. En vue de veiller à la transférabilité des résultats de la recherche, notamment celle des fondements et des pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix à d'autres contextes similaires nationaux et régionaux, nous avons décrit en détail le contexte non seulement du cas étudié - contextes du Liban, de Beyrouth et d'IndyACT - mais aussi celui des organisations à propos

desquelles nous avons réalisé une exploration complémentaire. En ce sens, le journal de bord a été très utile.

- **Confirmation** : ce critère fait référence à la validation des données recueillies par les participants à la recherche. Pour cela, nous avons présenté et clarifié, dans cette thèse et dans les discussions avec les répondants, la démarche globale et les approches d'analyse employées. Nous avons également mis en cohérence le cadre théorique et les stratégies de collecte de données, que nous avons cherché à décrire minutieusement. Les participants à l'étude de cas ont, en outre, validé les données collectées et les résultats de leur analyse. L'acteur de CGA avec lequel nous avons réalisé des communications a également validé l'analyse des données recueillies de cette manière, notamment en lisant les articles que nous avons publiés sur l'action éducative de son organisation. Les acteurs de FOEME ont validé les fondements et les pratiques d'éducation présentés au Chapitre V ainsi que les articles publiés par nos soins à propos de leur action. En vue de mettre en lumière le respect du critère de confirmation, mentionnons notamment l'acceptation et la publication de plusieurs articles portant sur cette recherche doctorale dans des revues de recherche et de pratique ainsi que l'invitation à des conférences pour réaliser des communications sur cette thèse. La liste des productions liées à cette recherche est présentée en Annexe I. Soulignons aussi l'intérêt porté à cette recherche non seulement par les participants, mais également par des chercheurs et des praticiens en éducation relative à l'environnement, en sciences de l'environnement et dans d'autres champs disciplinaires.

Lincoln (1995) propose, en accord avec d'autres auteurs, un deuxième ensemble de critères méthodologiques : les critères relationnels (équilibre, authenticité ontologique, authenticité éducative, authenticité catalytique et authenticité tactique ; repris par Savoie-Zajc, 2004, p. 145) sont pertinents lorsqu'une recherche implique des collaborateurs et se préoccupe des relations entre le chercheur et les participants à la recherche (Villemagne, 2005, p. 70). Ces critères relationnels ont trait à la présence d'une dynamique interactive et collaborative et aux prises de conscience réalisées par les acteurs à travers le processus de recherche. Ils sont

«*éminemment liés aux questions éthiques*» (Villemagne, 2005, p. 70). En vue de les satisfaire, nous avons fait en sorte d'obtenir le consentement libre et éclairé des collaborateurs, d'informer ceux-ci des objectifs de la recherche et de ce qui est attendu de leur contribution, de partager l'espace de parole et de diffusion avec les participants à la recherche, de respecter leur disponibilité, de valider les données et les résultats avec eux et de favoriser l'expression de leurs croyances, opinions et positions. Nous avons également veillé à ne pas perturber la dynamique au sein des organisations pendant le «terrain» de recherche et à ne pas créer des conflits suite à d'éventuels débats. Nous nous sommes assuré de reconnaître et de valoriser l'apport des répondants à la construction des savoirs, notamment en les citant dans les écrits et en les associant à la diffusion des résultats, tout en évitant de les nommer sans leur accord dans la thèse et dans les productions qui en découlent. Nous avons pris garde à respecter leurs souhaits de confidentialité en retirant certains éléments du corpus de données. Il faut noter que les noms de famille des acteurs sont indiqués pour les participants à l'étude de cas, au début du Chapitre IV et, pour les collaborateurs dans le cadre de l'exploration complémentaire, lors des citations de leurs propos au Chapitre V. Ce choix est conforme aux souhaits des répondants, qui tiennent à ce que leurs idées soient exprimées, en particulier dans le cadre de l'étude de cas réalisée au Liban[66]. En outre, nous avons pris soin de ne pas créer de risques pour les participants en citant des propos qui pourraient leur porter tort. Pour cela, une grande connaissance du contexte local et régional est nécessaire, comme nous le verrons au Chapitre VI.

Nous avons aussi tenté de «*créer un contexte favorable à l'expression, à l'épanouissement et aux apprentissages des collaborateurs de la recherche*» (selon l'expression de Villemagne, 2005, p. 70) tout au long du processus de thèse. Soulignons, en outre, que l'engagement prolongé dans la recherche, le recours à la stratégie de la triangulation, la rédaction d'un rapport opérationnel destiné aux participants à l'étude de cas et la valorisation des pratiques des collaborateurs à travers des articles, des communications et des entrevues pour les médias (voir la liste des productions liées à la recherche en Annexe I) contribuent à répondre aux critères relationnels. Nous avons partagé avec les participants les articles portant sur leur

[66] Signalons que le Liban est caractérisé par une certaine liberté d'expression, par rapport aux autres pays arabes.

action éducative que nous avons rédigés (avant et après publication pour leur permettre de les réviser).

De plus, durant les entrevues réalisées dans le premier volet, les répondants nous ont fait part de la contribution de la dynamique de recherche à l'élargissement de leurs visions. En particulier, les participants à l'étude de cas ont mis en lumière leur prise de conscience quant à la signification de leur implication dans une action collective avec des personnes de diverses appartenances et en ce qui concerne le développement d'une nouvelle composante identitaire, caractérisée principalement par l'engagement à l'égard de l'environnement. Ils ont aussi réalisé une «*démarche implicite d'éducation relative à l'environnement*» (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29) dont nous reparlerons au Chapitre VI. Cette dynamique participe au renforcement du pouvoir-agir des répondants et au respect des critères relationnels.

De plus, l'avant-propos dans cette thèse tente de clarifier les raisons pour lesquelles je me suis engagée dans cette recherche, mes prises de conscience et mes apprentissages à travers ma trajectoire doctorale. Quelques éléments de cette démarche de clarification sont également exposés dans le Chapitre VI. De plus, les avenues de recherche qui découlent de cette thèse sont présentées au Chapitre VI. Enfin, le Tableau 3.3 (inspiré de Savoie-Zacj, 2004, p. 142-145) à la page suivante synthétise les différents critères méthodologiques et les stratégies qui ont été utilisées pour les respecter.

Tableau 3.3
Stratégies favorisant la prise en compte des critères méthodologiques dans cette recherche
D'après Savoie-Zacj, 2004 (p. 142-145)

Critères méthodologiques	**Stratégies utilisées dans la recherche doctorale**
Critères de rigueur	
Cohérence	Mise en cohérence des différentes étapes de la démarche et parties de la thèse
Crédibilité	• Usage de diverses stratégies de triangulation : le recours à plusieurs stratégies de collecte de données ; le retour aux participants à la recherche et la validation des résultats par ces derniers ; interprétation des résultats de l'analyse des données selon plusieurs cadres théoriques • Engagement prolongé de la chercheure dans le processus de thèse • Préparation et discussion de la méthodologie et des outils de collecte et d'analyse de données en collaboration avec le comité d'encadrement de la recherche • Reconnaissance de la subjectivité de la chercheure et clarification de ses visions du monde, de ses valeurs, de ses motivations dans la poursuite de la thèse, de ses préconceptions, de ses orientations théoriques, de sa posture épistémologique
Fiabilité	• Mise en en cohérence de la question initiale de recherche, de l'évolution de cette dernière et des résultats de la recherche en clarifiant et en documentant le fil conducteur grâce à la tenue du journal de bord et à la stratégie de la triangulation • Stratégie de triangulation de ses propres travaux par la chercheure

Critères méthodologiques	Stratégies utilisées dans la recherche doctorale
Critères de rigueur	
Transférabilité	• Description détaillée des contextes d'IndyACT, de FOEME, de CGA • Journal de bord
Confirmation	• Présentation de la démarche globale de recherche et des approches spécifiques • Mise en cohérence du cadre théorique et des stratégies de collecte de données • Validation des données collectées et des résultats de leur analyse par les participants à l'étude de cas • Validation des résultats par certains participants à l'exploration complémentaire • Vérification externe : acceptation et publication d'articles par des revues de recherche et de pratique ; acceptation et réalisation de communications lors de conférences ; réalisation d'interventions à la demande des médias ; intérêt des chercheurs et des praticiens en ERE, en sciences de l'environnement, en sciences politiques…
Critères relationnels	
Équilibre	• Utilisation de diverses stratégies de triangulation • Engagement prolongé de la chercheure dans le processus de thèse
Authenticité ontologique	• Dans les entrevues, témoignages des personnes attestant de la clarification et de l'élargissement de leurs perspectives à propos des questions étudiées
Authenticité éducative	• Dans les entrevues, témoignages des personnes attestant de la clarification et de l'élargissement de leurs perspectives : prise de conscience et de recul à l'égard de leurs représentations
Authenticité catalytique	• Utilisation de diverses stratégies de triangulation • Diffusion d'un rapport aux participants de l'étude de cas et d'articles à tous les participants (portant sur leur action éducative)

Authenticité tactique	• Dans les entrevues, témoignages des personnes attestant du renforcement de leur pouvoir-agir et de l'acquisition de savoirs et de compétences qui contribuent à leur passage à l'action (entre autres, grâce à l'élaboration de pistes de développement de l'action présentées au Chapitre IV et à la proposition de pistes éducatives exposées au Chapitre V) • Interactivité continue de la chercheure avec les participants qui permet de faire un suivi des activités qu'ils réalisent après le «terrain» de recherche

CHAPITRE IV

UNE ÉTUDE DE CAS :
L'ORGANISATION ENVIRONNEMENTALE IndyACT

Toute éducation est de l'éducation relative à l'environnement.
David Orr (traduction libre, 1992)

Ce chapitre présente et discute les résultats de l'étude de cas qualitative et ethnographique réalisée auprès des acteurs de l'ONG environnementale IndyACT et de son organisation-sœur, le collectif communautaire féministe Nasawiya.

Située dans un bel immeuble traditionnel dans le quartier beyrouthin de Mar Mikhaël Nahr, en cohérence avec la croyance des acteurs en la nécessité de protéger le patrimoine, IndyACT est une ONG libanaise qui se penche sur les problématiques environnementales, sociales et culturelles. Se donnant pour mission fondamentale la formation d'agents de changement, l'organisation se veut une «ligue des activistes[67] indépendants» (the league independent of activists qui a mené à l'abréviation IndyACT en anglais) capables de provoquer des transformations sociales et écologiques profondes, en vue de modifier les réalités libanaises, régionales et globales sur les plans sociaux et écologiques. Signalons qu'IndyACT a également un nom en arabe qui fait référence à cette même expression. Quant au nom Nasawiya, il signifie féminisme en arabe.

Rappelons que, prenant appui sur la question de recherche et sur le cadre théorique, le choix du cas à étudier s'est fait en prenant en considération plusieurs critères qui figurent dans le Chapitre III.

---

[67] Le terme activiste fait ici référence à une personne capable de provoquer des transformations sociales et écologiques importantes et positives. Il est défini de manière plus approfondie dans la section 4.4.3 de ce chapitre.

Au moment de l'étude de cas - entre janvier et mars 2010 – IndyACT réalise des activités éducatives, principalement mais non exclusivement, dans les quatre domaines suivants : les changements climatiques ; la sauvegarde de la biodiversité dans la région ; la création d'un mouvement féministe arabe ; l'interdiction de fumer dans les lieux publics au Liban. Entre diverses activités, IndyACT mène notamment une action de pression auprès des décideurs publics et des législateurs, en particulier dans le domaine des changements climatiques, où elle fait figure de pionnière et d'interlocutrice incontournable tant dans le monde arabe qu'ailleurs. L'action d'IndyACT se situe sur les plans locaux, régionaux et globaux. Créée au Liban, l'organisation est actuellement en train de fonder des branches dans d'autres pays (comme en Autriche et dans les îles Fidji).

Dans le premier volet de cette recherche, en plus de l'étude de cas centrale, nous avons réalisé une exploration complémentaire auprès des acteurs de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : il s'agit des organisations Friends of the Earth Middle East (FOEME) et Community Gardens Associations (CGA), qui sont présentées à la section 4.15 de ce chapitre.

Cette étude de cas analyse de manière approfondie le cas de l'organisation IndyACT qui réalise une action éducative en environnement. Notamment, ce cas illustre la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix. Signalons que nous donnons beaucoup la parole aux participants à l'étude de cas, puisqu'elle est de type ethnographique, d'où l'ampleur de ce chapitre.

4.1 Déroulement de l'étude de cas

Afin de comprendre l'univers de significations des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya, de dégager les fondements et les pratiques de l'intervention éducative menée par ces acteurs, de cerner les éventuels défis et obstacles qu'ils rencontrent et d'identifier les pistes de développement de leur action, nous avons réalisé des entrevues individuelles d'une durée de 1h30 à 3h avec les acteurs suivants :

- Waël[68] Hmaidan, cofondateur, «membre de la ligue» (league member, c'est-à-dire personne au sein de l'organisation qui conçoit et met en place des campagnes et qui recherche des financements pour pouvoir les réaliser), directeur exécutif et responsable de la campagne sur les changements climatiques ;

- Soumar Dakdouk, directrice exécutive déléguée et coordinatrice de la campagne sur les changements climatiques ;

- Ali Fakhri, responsable du département de presse et de communication ;

- Farah Salka, coordonnatrice de Nasawiya, et anciennement responsable du programme IndyYouth ;

- Mirna Haïdar, activiste volontaire et membre de l'équipe d'action[69] ;

- Hussein Hariri, activiste volontaire et membre de l'équipe d'action ;

- Kristen Hope, activiste volontaire à Nasawiya et animatrice de l'atelier de formation en théâtre au sein duquel j'ai fait de l'observation participante ;

- Nadim Haïdar, activiste volontaire, membre du conseil d'administration et membre de l'équipe d'action ;

- Sara El Choufi, activiste volontaire et membre de l'équipe d'action.

---

[68] Le lecteur n'étant pas nécessairement familier avec les prénoms arabes, signalons que Waël, Ali, Hussein et Nadim sont des hommes. Soumar, Farah, Mirna, Kristen et Sara sont des femmes.

[69] L'équipe d'action, dont les membres suivent une formation spécifique réalise des actions de revendication ou de dénonciation, par exemple une manifestation devant le Parlement demandant une loi qui interdise le tabac dans les lieux publics. Elle protège aussi les autres activistes pendant d'autres types d'action.

Signalons que les 5 bénévoles interrogés se présentent comme activistes, et non pas comme bénévoles ou volontaires[70]. Nous avons donc voulu respecter leurs souhaits d'identification, et pour distinguer les volontaires des employés salariés, nous les désignons par le terme d'activistes volontaires.

Afin de compléter les informations recueillies pendant ces entrevues, nous avons analysé les textes fondateurs d'IndyACT et les documents pédagogiques élaborés ou consultés par l'organisation. Nous avons eu également recours à l'observation participante lors de nombreuses activités éducatives réalisées par IndyACT et Nasawiya.

Précédée d'une enquête initiale et d'entretiens exploratoires avec une actrice d'IndyACT, Soumar Dakdouk, pendant l'année 2009, l'étude de cas a été menée entre janvier et mars 2010, durant une période de deux mois et demi[71]. Rappelons que l'étude de cas réalisée est de nature descriptive.

Pendant la réalisation de cette étude de cas, le collectif communautaire féministe Nasawiya était l'organisation-sœur d'IndyACT et se développait au sein de cette dernière. Sur un plan administratif et financier, Nasawiya a fait partie d'IndyACT pendant quelques temps, mais elle a toujours été autonome sur le plan de la prise de décision et de mise en place de l'action. Initialement, Nasawiya disposait de locaux indépendants, puis en 2010 a rejoint ceux d'IndyACT, déménager ensuite à la fin de 2010 dans des lieux indépendants et plus spacieux, facilitant ainsi le déploiement de ses activités. En 2011, Nasawiya est devenue une organisation autonome, ayant un statut d'ONG, même si ses acteurs la définissent comme un collectif indépendant et non comme une ONG.

---

[70] Plusieurs personnes œuvrant au sein de l'organisation, notamment des bénévoles, nous ont expliqué que les termes volontaire et bénévole (dans les langues utilisées majoritairement par les répondants, l'arabe et l'anglais, il existe un seul mot pour désigner ces deux termes) leur semblent trop galvaudés et dénués de signification. Elles préfèrent le terme activiste qui leur paraît faire référence à l'engagement.

[71] Cependant, la chercheure a interagi avec l'équipe pendant un an et demi avant et après le «terrain» de recherche (de manière continue par courriel et grâce à des rencontres au gré des voyages au Liban).

Pendant notre étude de cas, nous avons remarqué que les personnes impliquées dans les campagnes d'IndyACT collaboraient de manière étroite avec les personnes œuvrant au sein de Nasawiya. En effet, les deux équipes s'entraidaient et réalisaient parfois des projets conjoints. Les activistes volontaires étaient souvent engagés à la fois dans les activités d'IndyACT et de Nasawiya, par exemple la majorité de nos répondants bénévoles : Nadim, Hussein, Mirna et Sara. Durant les entrevues, ces derniers ont parlé de leur engagement aussi bien au sein d'IndyACT que chez Nasawiya, établissant des liens étroits entre leurs implications dans les deux entités et les actions qu'elles mettent en place. Selon Mirna, «*les personnes qui mobilisent IndyACT se recoupent partiellement avec les personnes qui mobilisent Nasawiya. Ce sont deux sphères entrelacées qui se chevauchent*». Ces éléments ont mis en lumière la pertinence d'une étude de cas portant sur l'action éducative de Nasawiya. Mais nous n'avons pas eu la possibilité de réaliser une étude de cas indépendante auprès des acteurs du collectif féministe. De plus, il aurait été moins pertinent d'entreprendre une telle étude de cas dans le cadre des objectifs de cette recherche doctorale en sciences de l'environnement.

Néanmoins, en raison des liens entre les deux entités de l'organisation et de la grande richesse des fondements et des pratiques de l'intervention éducative menée par Nasawiya, nous avons choisi d'intégrer ce collectif dans la recherche et de réaliser une étude de cas intégrée de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya. Nous avons distingué les deux entités, par exemple lorsque nous nous penchions sur la mission, sur les activités éducatives et sur les approches pédagogiques adoptées par les acteurs. Soulignons qu'aujourd'hui, la situation est différente : Nasawiya est indépendante et possède ses propres locaux. Les deux organisations n'ont actuellement en commun que très peu d'acteurs (2 personnes). Une étude de cas intégrée ne serait plus possible actuellement.

Signalons enfin que, pendant notre «terrain» de recherche, Nasawiya a mis en place un atelier de formation en théâtre, réunissant des acteurs provenant des deux entités. D'une durée d'un mois, cet atelier visait la conception et la mise en place d'une action éducative de rue à l'occasion de la Journée internationale de la femme. Nous avons alors eu la possibilité de faire l'observation participante d'une activité de Nasawiya de ses débuts jusqu'à sa

finalisation (complétant ainsi l'observation participante réalisée durant de nombreuses activités menées par IndyACT et Nasawiya). Nous avons également réalisé une analyse documentaire spécifique pour mieux comprendre la mission et l'action de Nasawiya.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les acteurs d'IndyACT, puis le contexte d'émergence de l'organisation. Nous explorons ensuite la mission, les finalités et la vision d'IndyACT et de Nasawiya, avant de nous attarder au personnel éducatif. Nous examinons aussi la planification des activités. Nous analysons ensuite l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya. Puis, nous nous penchons tour à tour sur les enjeux, les besoins et les perspectives de développement qui caractérise l'action mise en place par les collaborateurs. Nous cherchons également à accéder à l'univers de visions, de significations et de représentations des acteurs. Nous examinons la contribution de l'action éducative d'IndyACT au développement d'une nouvelle appartenance identitaire chez les acteurs. Enfin, nous exposons des pistes éducatives proposées par les répondants en vue de contribuer à la construction d'une dynamique de paix.

4.2 Les acteurs d'IndyACT

Pendant la réalisation de l'étude de cas, les acteurs qui œuvrent au sein d'IndyACT sont en général des hommes et des femmes âgés de 20 à 35 ans qui viennent de toutes les communautés confessionnelles libanaises et de divers milieux socio-économiques. Ce sont généralement des libanais, mais plusieurs activistes sont étrangers. Les acteurs ont fait des études dans divers domaines : entre autres la biologie, les politiques environnementales, la santé environnementale, les sciences politiques, les droits de la personne, le féminisme, la gestion des systèmes d'information, la finance, la langue arabe, etc.).

Les acteurs d'IndyACT ont un long passé d'engagement social et,ou environnemental. Ils sont souvent impliqués dans plusieurs ONG en tant que volontaires et ne limitent pas leur engagement à une seule sphère. La plupart des participants à l'étude de cas sont ou ont été des éducateurs dans une diversité de contextes : formels, non formels, informels,

communautaires et dans des camps de réfugiés. Notamment, la majorité des répondants sont ou ont été éducateurs bénévoles dans les camps de réfugiés palestiniens.

En février 2010, le personnel permanent est composé de 5 personnes pour IndyACT et de 4 personnes pour Nasawiya. Ce nombre varie en fonction des périodes, des fonds disponibles et des campagnes mises en place par l'organisation. IndyACT fait appel aussi à environ 30 personnes travaillant volontairement (appelées activistes) qui contribuent de manière très régulière aux activités. L'organisation peut aussi mobiliser 150 activistes volontaires pour des interventions nécessitant beaucoup de personnes, ces bénévoles étant présents de manière plus ou moins régulière et engagée.

Les acteurs volontaires sont souvent étudiants, ou alors ils travaillent dans d'autres ONG ou dans des instituts de recherche.

Enfin, IndyACT a généralement recours à 4 ou 5 stagiaires, qui sont étudiants ou récemment diplômés. Leur collaboration avec l'organisation dure généralement entre six mois et un an. En 2009, la conférence de Copenhague (soit la 15e Conférence des parties de la Convention-cadre de l'ONU sur les changements climatiques), au sein de laquelle IndyACT était non seulement très présente mais également l'unique organisation représentant l'ensemble du monde arabe, a requis une longue préparation et une grande participation aux négociations préalables. À cette occasion, l'organisation a engagé 6 à 7 stagiaires expérimentés, ne nécessitant pas une longue formation. Selon Soumar, la stratégie d'embauche des stagiaires a changé en 2010, faisant suite à une restructuration générale : comme l'organisation disposait désormais de plus de temps pour former des personnes, elle a commencé à engager des stagiaires moins expérimentés mais possédant beaucoup de potentiel. Ceci confirme la mission éducative d'IndyACT.

Le personnel salarié et volontaire d'IndyACT comprend généralement beaucoup plus de femmes que d'hommes, notamment au moment de la collecte des données[72]. Lorsqu'un poste

[72] Exceptionnellement et pour la première fois, l'équipe salariée comprend autant de femmes que d'hommes en décembre 2010.

est disponible, pour 20 femmes qui présentent leur candidature, un homme en fait de même. «*Les femmes sont généralement plus motivées et plus engagées dans l'action socio-écologique que les hommes au Liban, mais probablement ailleurs également, il me semble. Sur le plan international, nos collaborateurs dans le milieu des ONG et dans celui des institutions sont très souvent des femmes*» observe Soumar. Le contexte libanais explique partiellement ce phénomène, car beaucoup d'hommes émigrent à l'étranger pour trouver du travail. Les femmes émigrent moins, notamment en raison de contraintes familiales et sociales. La société libanaise accepte moins leur départ, explique Soumar.

En 2010, IndyACT compte deux membres de la ligue. Soutenus par le reste de l'équipe, les membres de la ligue conçoivent les campagnes et cherchent des financements pour les mettre en place. Ces deux personnes sont Waël Hmaidan, dont l'action est axée sur les questions environnementales, notamment les changements climatiques, et Nadine Moawad, responsable des problématiques féministes et fondatrice de Nasawiya. Le contenu des activités menées par l'organisation est déterminé par les membres de la ligue. Les membres de la ligue ne sont pas payés par l'organisation (sauf s'ils occupent une autre position au sein d'IndyACT, comme Waël, qui est aussi directeur exécutif et responsable de la campagne sur les changements climatiques en 2010).

4.3 La naissance d'IndyACT et ses liens avec les conséquences environnementales de la guerre

Constituée légalement en tant qu'ONG en septembre 2007, l'organisation IndyACT est née durant la guerre au Liban en 2006 menée entre Israël et le Hezbollah, qui a causé une marée noire le long de la côte méditerranéenne dans le pays, entre autres conséquences désastreuses humaines, sociales et écologiques. Un groupe de personnes indépendantes et engagées dans les domaines écologiques, sociaux et culturels, soit Waël Hmaidan, Rena Karanouh et Zeina El Khalil, ont pris l'initiative de cartographier cette marée noire. Leur objectif déclaré n'était pas seulement de cerner ce problème mais aussi d'être une «sentinelle» à l'égard des conséquences environnementales de la guerre et d'autres questions écologiques, et de pousser les différentes parties prenantes vers l'action. Couronnés de succès, heureux des avancées et de la dynamique entamée, les trois personnes décidèrent de continuer leur travail ensemble.

Leur groupe n'étant pas constitué et reconnu en tant qu'organisation, la presse s'y référait en l'appelant «ligue des activistes indépendants[73]». Ses membres ont alors créé the League of Independent Activists ou IndyACT :

> Soumar : *De cette première action à l'égard de la marée noire pendant la guerre, a émergé l'idée que nous avions besoin au Liban d'une ligue d'activistes indépendants œuvrant pour des causes sociales et écologiques, capables de travailler efficacement sans supervision, sans financement et sans pression et influence externes [....] C'est ainsi qu'IndyACT fut fondée*[74].

La naissance d'IndyACT est donc liée aux conséquences socio-écologiques de la guerre et à la destruction de l'environnement que celle-ci provoque, même s'il s'agit d'un sujet sur lequel l'organisation ne travaille pas directement et explicitement depuis.

4.4 La mission, les finalités et la vision de l'organisation : IndyACT et son organisation-sœur Nasawiya

La section suivante présente la mission, les finalités et la vision de l'organisation, se penchant d'abord sur celles d'IndyACT puis explorant celles de Nasawiya.

4.4.1 IndyACT, une organisation environnementale : valeurs, mission, principes

IndyACT constitue, selon le document fondateur formulant la mission et les valeurs centrales de l'organisation :

> *Une ligue non-politique d'activistes indépendants environnementaux, sociaux, et culturels qui a pour objectif une planète active, saine, sécuritaire, équitable et belle à travers la mobilisation, le support et l'interconnexion d' «activistes indépendants»*

---

[73] Waël avait quitté son poste à Greenpeace deux semaines avant la guerre en 2006 et était bien connu de la presse. À l'occasion de la cartographie de la marée noire, des journalistes lui demandèrent «Qui représentez-vous?» et il répondit : «je suis un activiste indépendant», d'où l'emploi de la «ligue des activistes indépendants» par la presse, raconte Soumar.

[74] Rappelons que les entrevues ont été réalisées en arabe et en anglais puis soigneusement révisées, modifiées et validées par les répondants, qui tenaient à ce que leurs propos soient rédigés dans une langue châtiée et illustrent parfaitement leurs idées. Les extraits de *verbatim* ont été traduits au français par la chercheure.

> *passionnés, en leur fournissant les compétences et les ressources professionnelles requises à l'accomplissement de leurs objectifs. IndyACT œuvre sur tous les plans (locaux, régionaux et globaux) et a recours à des actions non-violentes directes et indirectes afin de créer les pressions nécessaires ou entraîner les changements souhaités.*

Le même document définit ce qu'est la planète sécuritaire et équitable désirée par l'organisation : un monde dépourvu de discrimination, d'oppression, de violence, de guerre et de conflit. Les ressources y sont également réparties entre les populations et les écosystèmes. De la même manière, selon le document fondateur, le monde pour lequel œuvre IndyACT est «actif» (soit empli de personnes qui agissent pour améliorer leur milieu de vie et l'environnement et pour se transformer elles-mêmes), sain (c'est-à-dire caractérisé par l'absence de problèmes socio-écologiques et sanitaires) et beau (innovateur, regorgeant d'art et diversifié tant dans les espèces que dans les cultures). Ainsi, ce document fondateur d'IndyACT met en lumière une composante implicite de consolidation environnementale de la paix dans la mission de l'organisation, même si elle n'est pas explicitement identifiée par les acteurs.

Selon les dires de ses acteurs, IndyACT vise à former des activistes, soit des agents de changement social et écologique (d'après Plonski, 2005) :

> Waël : *IndyACT existe pour soutenir des activistes indépendants, c'est notre point fort. Nous nous concentrons surtout sur les individus, car nous sommes convaincus que ce sont les bons individus, et non pas les bonnes organisations, qui provoqueront les changements nécessaires. Nous sommes à la recherche d'activistes dévoués et inspirants qui ont la capacité de provoquer des transformations et nous les soutenons de diverses manières afin qu'ils réalisent des campagnes et qu'ils accomplissent leurs objectifs.*
>
> Soumar : *Notre mission est de promouvoir l'activisme. Nous souhaitons qu'il y ait au Liban des activistes dans d'autres sphères que la sphère politique, des personnes capables de déceler les problèmes et de provoquer les changements nécessaires, pour faire de ce monde un meilleur endroit où vivre. [...] IndyACT est une plateforme pour des activistes indépendants, leur permettant de réaliser des campagnes, sans que l'organisation intervienne nécessairement ou sans qu'elle soit forcément nommée dans l'initiative (par exemple à travers son logo). Nous souhaitons garantir l'autonomie de nos activistes ; certaines de leurs initiatives portent notre nom et d'autres non.*

La mission de l'organisation est donc de former les personnes afin qu'elles deviennent des activistes transformant les réalités de tout ordre, mais non engagés politiquement. Il faut noter que dans la vision des acteurs d'IndyACT marquée par l'histoire et le contexte sociopolitique libanais, un activisme non politique désigne une action sociale ou écologique qui est indépendante des allégeances politiques et confessionnelles. On constate que la mission de l'organisation fait implicitement référence à la finalité de développer des identités non déterminées exclusivement par l'appartenance à une communauté confessionnelle, mais caractérisées principalement par l'engagement à l'égard de questions socio-écologiques. Ceci correspond à l'une des visées et des stratégies de la consolidation environnementale de la paix, comme nous l'avons vu au Chapitre II. Soumar explique qu'il suffit d'une poignée de personnes engagées et passionnées pour transformer les réalités sociales et écologiques :

> Soumar : *Nous pensons qu'un groupe de personnes réellement dévouées à une cause peut changer les choses. Personne ne veut croire le fait qu'à la naissance d'IndyACT, nous étions seulement 5 et que nous avons pu accomplir tellement de choses. J'aime beaucoup cette citation de Margaret Mead qui est devenue notre maxime: «ne doutez jamais du fait qu'un petit groupe de personnes réfléchies et engagées puissent changer le monde. En effet, cela s'est toujours passé de cette manière».*

IndyACT vise le développement de la responsabilité, de l'autonomie et de l'autosuffisance des activistes. Il ne s'agit pas seulement de fournir à ces derniers les moyens d'agir, mais de les éduquer afin qu'ils puissent être capables de rechercher ou de créer les stratégies et les ressources nécessaires à l'action et la transformation des réalités sociales et écologiques :

> Soumar : *Nous voulons que les personnes qui nous rejoignent prennent la direction des opérations et qu'elles mettent en place elles-mêmes des initiatives. Nous leur donnons des stratégies et des ressources de divers ordres (logistiques, financières, pédagogiques, etc.) mais nous souhaitons qu'elles agissent elles-mêmes.*

IndyACT cherche aussi à renforcer l'engagement, l'esprit d'équipe, l'entraide, la débrouillardise et la résilience de ses acteurs, qui devraient être capables de faire beaucoup avec peu et de persévérer dans l'action socio-écologique malgré les difficultés et les éventuels échecs. L'organisation a manifestement atteint cet objectif, comme en témoignent les propos de toutes les personnes interrogées :

Farah : *Des obstacles? Il n'y a pas d'obstacles assez importants pour qu'on s'en rappelle.*

Waël : *Je ne crois pas beaucoup aux obstacles. Les obstacles sont surtout internes [inhérents aux personnes œuvrant au sein de l'organisation]. Les obstacles externes, nous les résolvons ou nous les contournons et nous accomplissons nos objectifs tôt ou tard. Ce ne sont donc pas des véritables obstacles.*

Ali : *Il y a toujours des difficultés, notamment des difficultés logistiques, parfois des difficultés financières. Mais je ne crois pas qu'il existe vraiment des obstacles pour nous, car nous sommes passionnés. S'il n'y a plus d'argent, nous en trouvons ou nous nous débrouillons. Logistiquement, nous trouvons toujours des solutions. Par rapport à notre sécurité, nous sommes prêts à tous. Bien sûr, si nous réalisons par exemple une action de protestation, il y a des risques d'arrestation, mais ceci ne constitue pas un frein à nos yeux.... Nous refusons tout financement soumis à des conditions.... Nous nous débrouillons avec les moyens du bord, par exemple pour notre vidéo sur l'Arabie Saoudite pendant la conférence de Copenhague [développée ultérieurement], nous avons pu, à peu de frais, obtenir un résultat que d'autres n'auraient pas pu atteindre avec 50 milliards de dollars, mais pour cela il a fallu prendre des risques.... Après l'échec de la conférence de Copenhague, nous nous sommes remis au travail car il n'était pas question de baisser les bras.*

Mirna : *Il y a peu d'obstacles, car nous savons que nous voulons agir et changer les choses, et cela diminue les obstacles... Si nous organisons une formation, nous nous débrouillons avec les moyens du bord, par exemple nous utilisons les logements des participants si certains disposent d'une maison à la campagne et nous demandons à des entreprises sympathisantes avec notre cause de nous faire des dons en ressources logistiques.*

La mission d'IndyACT est de former non seulement des activistes, mais également des membres de la ligue :

Soumar : *Nous voulons aider nos activistes à devenir des membres de la ligue. Un membre de la ligue est une personne qui a le calibre de concevoir et conduire des campagnes, de chercher des financements pour ces campagnes et de créer des changements.*

Les acteurs d'IndyACT insistent sur le fait que la mission de l'organisation touche aussi bien aux questions sociales et culturelles qu'aux problématiques écologiques :

Ali : *Notre orientation est déterminée par les membres de la ligue. En ce moment, nous avons des campagnes environnementales et féministes, car nous avons des*

membres de la ligue œuvrant dans ces domaines. La campagne environnementale est actuellement plus émergente et très présente dans les médias à cause de la prégnance des questions climatiques et de la conférence de Copenhague qui occupe le devant de la scène et aussi parce que le responsable de la campagne sur les changements climatiques, Waël, est très connu de la presse. De plus, nous devons être très actifs dans ce domaine car nous devons aboutir à un accord climatique avant 2012.

Soumar : *Nous sommes un groupe de pression. Nous couvrons toutes sortes de problématiques sociales et écologiques, en dehors des questions politiques. Cependant, l'image d'IndyACT est fortement imprégnée d'environnement en raison de l'actualité [période de la conférence de Copenhague] [....] Nous sommes l'une des organisations clés parmi les ONG dans le champ des changements climatiques [....] Lorsque nous avions une responsable des campagnes culturelles parmi les membres de la ligue, nous étions alors connus pour notre travail dans ce domaine. Nous avons aussi une campagne féministe, mais les médias ne parlent pas de notre travail dans ce domaine, qui consiste à offrir une maison de refuge et un service psychologique pour des femmes qui en ont besoin. En effet, il s'agit d'une action qui s'inscrit davantage dans un cadre communautaire (grassroots), qui a un profil plus bas.*

Soulignons que même si IndyACT est focalisée sur une idée d'éducation de personnes et non de collectivités, les personnes interrogées insistent sur l'importance de la vie associative, de la cohésion de l'équipe, expliquant qu'elles forment une famille, qu'elles travaillent, vivent et se détendent ensemble.

Ali : *Nous sommes une famille. Nous sommes tous amis. Nous mangeons ensemble, nous faisons des sorties ensemble, nous travaillons ensemble, nous faisons tout ensemble.*

En effet, l'observation participante permet de constater que les acteurs ont des connexions professionnelles, éco-citoyennes, amicales et familiales. Ils sont très engagés dans l'action socio-écologique, aussi bien à IndyACT que dans d'autres contextes, ne ménageant pas leur temps et leur peine. Il n'est pas rare que leurs journées durent 13 heures en raison de leur engagement dans l'action socio-écologique.

Les activistes volontaires partagent cette vision de la mission d'IndyACT qui est de former des agents de changements dans tous les domaines, tentant de créer ainsi une société

d'activistes (activistes salariés et volontaires, l'activisme en tant que carrière n'étant pas forcément pour tous, selon Waël) :

> Nadim : *IndyACT est unique dans le sens qu'il ne s'agit pas d'une ONG basée sur une problématique. IndyACT, c'est une plateforme, un foyer, un lieu pour des activistes. Vous voulez vous lancer dans l'action, vous venez nous voir avec un domaine en tête, par exemple les droits de la personne. Vous discutez avec un membre de la ligue qui vous parle de ses campagnes et de ses stratégies et vous propose de vous joindre à des rencontres de planification. Vous voyez où vous trouvez votre place et vous décidez de votre propre chef de rejoindre une campagne ou plusieurs. Vous pouvez même créer votre propre projet, par exemple aider les personnes qui subissent les effets des mines anti-personnel dans le Sud du pays. Vous élaborez alors une proposition de projet en indiquant vos besoins : ressources financières et logistiques, compétences, ressources pédagogiques, formations, soutien légal, etc. Vous faites votre proposition et si elle correspond à notre vision générale et qu'elle n'enfreint pas nos principes (par exemple, un projet doit être non violent), nous vous aidons et nous remplissons vos besoins. Vous pouvez être par exemple un activiste environnemental, un activiste des droits de la femme... Vous venez ici, vous trouvez votre place. De plus, il n'y a pas d'obligation, vous agissez de la manière que vous voulez. L'engagement est votre responsabilité.*

La devise de l'IndyACT est «passion avec professionnalisme» :

> Ali : *Nous avons de nombreuses expertises, notre équipe comprend des experts en sciences de l'environnement, en économie, en politique, en sociologie, en loi internationale, etc. Mais l'expertise ne suffit pas. Nous croyons en l'union de la passion et du professionnalisme. Si vous êtes passionnés et engagés, vous pouvez apprendre comment être professionnels et changer le monde.*

4.4.2 Nasawiya, l'organisation-sœur d'IndyACT : un collectif féministe guidé par des causes

Fondé par Nadine Moawad en mars 2009, Nasawiya (féminisme en arabe) est un collectif communautaire féministe (grassroots feminist collective). Pour rappel, pendant la réalisation de l'étude de cas en 2010, Nasawiya était l'organisation-sœur d'IndyACT. Aujourd'hui, Nasawiya est une organisation complètement indépendante.

Selon Farah, la coordonnatrice du collectif Nasawiya, la mission de celui-ci consiste à combattre l'oppression sous toutes ses formes, comme la patriarchie, le racisme, le

confessionnalisme et l'occupation. Ayant pour finalité la création et le renforcement d'un mouvement des femmes, Nasawiya est fondamentalement féministe, d'après ses acteurs qui soulignent qu'il s'agit d'un féminisme lié à toutes les autres luttes de justice sociale. Nasawiya adopte une approche communautaire et œuvre sur le plan local, s'intéressant aux problématiques quotidiennes rencontrées par les femmes et aux besoins de ces dernières :

> Farah : *Nous sommes un collectif dont le but est de développer l'activisme féministe. Nous ne sommes pas une ONG, nous n'avons pas de directeur ou de conseil d'administration, nous avons uniquement des employés. En tant qu'organisation communautaire (grassroots organization), Nasawiya travaille sur le terrain et ne se concentre pas sur les politiques et les lois, même si elles sont très importantes. Nous ne travaillons pas d'en haut vers le bas, suivant une approche top-down , mais d'en bas vers le haut, selon une approche opposée. Nous voulons travailler avec les femmes dans le monde arabe, en nous basant sur leurs besoins.*

> Kristen : *Nasawiya est d'abord et surtout un groupe de féministes arabes. C'est un groupe organique communautaire (grassroots) qui cherche à trouver une expression du féminisme appropriée au Liban. Sa finalité est de rendre pertinentes les idées féministes, en les adaptant au contexte libanais et non en les important telles quelles. Je ne suis pas Arabe ni Libanaise. Mais je me vois comme faisant partie de Nasawiya. En effet, j'ai grandi dans une colonie britannique, je suis donc consciente des débats suscités par le féminisme en tant que concept occidental... Nasawiya ne se penche pas seulement sur les approches éthiques des questions de genre et sur les questions qui touchent les femmes. Nous nous intéressons aussi aux approches éthiques des problématiques politiques et environnementales.*

Soulignons que Nasawiya se penche non seulement sur les conditions de vie des Libanaises mais aussi sur celles de toutes les femmes habitant au Liban et dans le monde arabe, notamment les travailleuses migrantes. L'action du collectif est guidée par 22 causes :

> Farah : *Nous ne nous intéressons pas seulement aux Libanaises, mais aussi aux Sri-lankaises, aux Indiennes (par exemple les travailleuses migrantes au Liban employées dans l'entretien ménager), aux femmes provenant des autres pays arabes, etc. Nous n'avons pas de priorités en fonction des nationalités. Nous avons une liste de 22 causes pour mettre en place des campagnes. Tous les membres peuvent démarrer une initiative dans le cadre de ces causes qui sont : la promotion d'une image de soi positive et saine et de la confiance en soi ; la santé mentale, émotionnelle, physique et sexuelle ; l'élimination du viol et du harcèlement sexuel ; l'élimination de la violence et de la discrimination basées sur le genre ; la promotion des droits des handicapés en tant que cause féministe ; la mise en place de l'égalité*

> *dans l'embauche et les salaires ; le renforcement du pouvoir-agir des travailleurs migrants employés dans l'entretien ménager ; la promotion de la compréhension ethnique, raciale et religieuse ; la promotion de la consommation pertinente et responsable ; la promotion des femmes dans les domaines de travail et d'études dominés par les hommes ; la promotion des petites entreprises dirigées par les femmes ; le soutien du vote féminin et de la réforme politique ; la promotion des femmes dans les rôles de dirigeants ; la promotion des droits des femmes à la citoyenneté complète ; le soutien des femmes en prison ; la mise en place de programmes d'études et d'instituts féminins progressifs ; la promotion de l'art féminin ; le travail vers une paix soutenable ; le soutien de l'environnementalisme en tant que cause féministe ; le soutien des féminismes arabes ; le soutien des féminismes du Sud global.*

Selon les textes fondateurs et les participants à l'étude de cas, la vision de Nasawiya associe la lutte pour les droits des femmes aux autres problématiques de justice sociale et écologique. On remarque que les 22 causes adoptées par Nasawiya contribuent toutes à la création d'une dynamique visant à construire une société dépourvue de violences organisées et structurelles, caractérisée par l'équité sociale, par la coopération et la solidarité entre personnes et communautés : il s'agit d'une société en paix positive. Nasawiya a d'ailleurs explicitement comme cause «le travail vers une paix soutenable», qui fait référence à un processus de consolidation de paix. Cette vision rappelle, en outre, le développement d'une «*politique de paix écoféministe*» (traduction libre, Warren, 1994, p. 181), fondée sur les connexions entre les différents types de domination et d'oppression. Comme nous développons les éléments du patchwork de paix écoféministe au Chapitre II, nous nous contenterons de rappeler brièvement ses caractéristiques principales que nous retrouvons dans la vision de Nasawiya : l'opposition à tous les «ismes de domination» ; la mise en lumière de la contribution du patriarcat au maintien et au renforcement des «ismes de domination» ; le pluralisme ; le fait que l'action sociale, écologique et féministe doit être fonctionnelle dans le cadre du système patriarcal, bien qu'elle vise à le démanteler.

Waël clarifie les différences entre les missions d'IndyACT et de Nasawiya :

> Waël : *IndyACT est un groupe de pression dont les actions sont souvent destinées aux décideurs, alors que Nasawiya agit sur le plan communautaire et cherche à créer une révolution et un mouvement des femmes par les femmes.*

Durant une réunion de Nasawiya à laquelle j'ai participé en février 2010, Nadine et Farah ont insisté sur l'importance d'une éducation continue et sur la nécessité d'intégrer davantage d'hommes dans Nasawiya. Elles ont également souligné l'importance de développer les écrits sur les approches arabes au féminisme.

On constate que la mission de Nasawiya comporte un volet éducatif essentiel. Celui-ci est caractérisé par des approches biorégionaliste, ethnographique et critique puisque Nasawiya s'intéresse à des problématiques significatives pour les femmes et qu'elle cherche à adapter le féminisme au monde arabe. Le collectif a également pour finalité de développer le renforcement du pouvoir-agir chez les femmes. En outre, en donnant la parole aux femmes - notamment aux travailleuses migrantes - sans mener leur combat à leur place, Nasawiya adopte une vision et une mission caractérisée par une dimension d'éducation populaire freirienne, selon laquelle les opprimées doivent se libérer elles-mêmes (Freire, 1980, p. 21). Enfin, cette vision, qui lie toutes les oppressions et toutes les luttes pour la justice sociale, fait référence à l'écologie sociale (Bookchin, 2002), à l'éducation féministe des adultes (Clover *et al.*, 2000, p. 16) et au poststructuralisme féministe (Greenall Gough, 1999), développés au Chapitre II. En particulier, la vision de Nasawiya s'inscrit dans le cadre du poststructuralisme féministe de Greenall Gough (1999), car il ne s'agit pas de parler et d'agir à la place des opprimées, ni de se contenter d'intégrer les visions et les expériences des autres quelles qu'elles soient (travailleuses migrantes, femmes âgées, femmes maltraitées, femmes harcelées, toutes les femmes en résumé) mais de se baser sur leurs visions, leurs histoires de vie et leurs volontés pour concevoir et mettre en place l'action.

Pour conclure, la mission d'IndyACT est de former des activistes passionnés et professionnels, soit des agents de changement capables de provoquer des transformations sociales et écologiques profondes, à travers la conception et la mise en place de campagnes qui influent sur les décideurs publics.

Quant à la mission de Nasawiya, il s'agit de promouvoir l'activisme féministe au Liban, en adaptant le féminisme au contexte local et régional. Il s'agit aussi de créer un mouvement des

femmes, en se basant sur leurs besoins et sur les divers problèmes auxquelles elles sont confrontées, en fonction de leurs origines et de leurs statuts socioéconomiques et politiques.

IndyACT et Nasawiya ont donc en commun la finalité de former des agents de changement. Mais les objectifs et le champ de l'activisme déployé sont spécifiques à chacune des deux entités. De plus, les stratégies adoptées peuvent différer selon les campagnes et les activités, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre.

Les éléments relatifs à la mission, aux finalités et à la vision d'IndyACT et de Nasawiya soulignent le caractère éducatif de la mission des deux entités : celle-ci consiste à former des personnes, notamment en renforçant leur pouvoir-agir, afin qu'elles deviennent des activistes indépendants capables de provoquer des transformations positives, en vue de modifier les réalités libanaises, régionales et globales sur les plans social, culturel, féministe et écologique. Dans cette perspective, l'éducation et la consolidation de la paix se confondent selon Plonski (2005).

4.4.3 L'activisme et l'action : une définition

Nous avons vu qu'IndyACT et Nasawiya ont pour mission partagée la formation d'activistes. Rappelons qu'IndyACT s'est donné le nom de «ligue d'activistes indépendants». Il nous semble donc nécessaire de définir et de cerner les termes reliés d'activisme et d'activiste.

La langue française a des mots activisme et activiste une acception principalement négative : l'activisme est une attitude qui préconise l'action violente pour faire triompher une idée politique selon les dictionnaires de français Petit Larousse Illustré et Dictionnaire Hachette (Jerge-Maynard, 2011, p. 14 ; Inizan, 2011, p. 15). C'est aussi une attitude qui favorise l'action par rapport à la réflexion (*ibid.*). Certains dictionnaires rapprochent même l'activisme de l'extrémisme et du terrorisme.

Cependant, la langue anglaise a une vision positive des termes activisme et activiste : selon le Longman Dictionary of English publié en Angleterre, «un activiste travaille beaucoup et fait

des choses pratiques pour provoquer le changement social ou politique» (traduction libre, Adrian-Vallance, 2009, p. 17), tel un activiste des droits des homosexuels ou des droits des animaux. L'activisme est «une politique ou une action qui fait appel à des campagnes très actives pour susciter le changement social ou politique» selon le Canadian Oxford Dictionnary (Barber, 2004, p. 13).

Soulignons que, selon un dictionnaire de français québécois (Meney, 1999, p. 31), l'acception québécoise du terme activisme est calquée sur l'anglais et proche du militantisme - un militant est une personne qui se bat pour une idée, une opinion, une cause ou un parti politique - alors que le même terme désigne en français standard «une théorie politique qui prône l'utilisation de moyens d'actions violentes, soit le recours à des actions intempestives» (Meney, 1999, p. 31).

Les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya ont de toute évidence une acception positive des termes activisme et activiste, qui est celle de la langue anglaise (Canada et Angleterre) et de la langue française québécoise. Selon l'ensemble des participants à l'étude de cas, un activiste est un agent de changement, capable de provoquer des transformations personnelles et socio-écologiques profondes. Nous adoptons dans cette recherche la définition de l'activisme utilisée par les participants à l'étude de cas. De plus, l'activisme que souhaite mettre en place l'organisation est un activisme non politique, c'est-à-dire indépendant des allégeances politiques et confessionnelles.

Selon les répondants, un activiste «*passe à l'action*». Le terme action est d'ailleurs fréquent dans le discours des acteurs. On observe qu'elle y correspond souvent à une action de protestation ou de revendication ponctuelle qui s'inscrit dans une campagne à long terme chez IndyACT. Pour Nadim, un membre de l'équipe d'action, «*une action est une stratégie de dernier recours pour faire pression sur les politiciens, le gouvernement ou les entreprises, lorsque tout autre moyen a échoué*». «*Elle est dans la presse le lendemain*» ajoute Sara. Pour les participants à la recherche, un activiste ne se contente pas d'organiser et de réaliser des actions ponctuelles de revendication ou de protestation, il conçoit et met en place de longues campagnes en vue de modifier les réalités sociales et écologiques. De plus, selon les

répondants, une action de revendication ou de protestation fait souvent partie d'une action plus vaste, c'est-à-dire d'un projet ou d'une campagne plus vaste qui vise à stimuler l'émergence des politiques publiques et à influencer les décideurs.

Marleau (2010) clarifie et cerne la notion d'action liée à l'environnement en se basant sur une recension d'écrits exhaustive. Pour résumer, l'action environnementale peut être individuelle ou collective. À la fois produit et processus, c'est «*une démarche intentionnelle qui implique des décisions, une planification, une exécution et une réflexion*» (Marleau, 2010, p. 77). Elle peut avoir pour objet la résolution d'un problème socio-écologique pragmatique ou «*viser un changement à plus long terme et en profondeur, du mode de vie et du modèle socio-économique prédominants*» (Marleau, 2010, p. 77). Qu'elle soit individuelle ou collective, une action environnementale peut être de plusieurs types selon la typologie des stratégies d'action environnementale élaborée par Hungerford *et al.* (1992, p. 147) : persuasion, consommation, action politique, écogestion et action légale (Marleau, 2010, p. 78). Elle peut être également située à plusieurs échelles : individuelle, le quartier, le village ou la ville, régionale, nationale et internationale. Par ailleurs, elle peut être directe ou indirecte : l'action environnementale directe fait référence à une participation personnelle et l'action indirecte implique de faire appel à des stratégies pour inciter des tierces personnes à réaliser une action directe (*ibid.*).

En ce sens, l'action environnementale telle qu'elle est pensée et mise en œuvre par les acteurs d'IndyACT, est surtout une action politique et, dans une moindre mesure, une action légale et une action de persuasion, selon la typologie des stratégies d'action environnementale élaborée par Hungerford *et al.* (1992, p. 147). L'action politique consiste à faire pression sur des autorités gouvernementales, des organisations ou des entreprises pour qu'elles mettent en place des législations et des projets qui ne portent pas atteinte à l'environnement, et, si possible, améliorent ce dernier (Marleau, 2010, p. 78). Dans l'action de persuasion, une personne ou un groupe cherche à convaincre autrui de la nécessité d'une action. L'action légale concerne la mise en place de procédures légales ou réglementaires relatives à l'environnement (*ibid.*). Signalons que les acteurs d'IndyACT semblent réaliser peu d'actions

d'écogestion. En ce qui concerne l'échelle de l'action, IndyACT réalise surtout une action régionale, nationale et internationale, comme nous le verrons par la suite.

Quant à Nasawiya, son action n'est pas environnementale mais sociale. Mais nous pouvons emprunter la typologie précitée d'Hungerford *et al.*, pour mettre en lumière le caractère majoritairement persuasif, politique et légal de l'action réalisée par les acteurs de Nasawiya. Cette dernière se situe surtout à l'échelle de la ville et de la région. Elle peut être aussi nationale ou internationale.

4.5 Le personnel éducatif

Au sein de l'équipe, il n'existe pas de personnes dont la principale responsabilité soit les activités éducatives. Pour Soumar, ces dernières sont la tâche de tous et toutes, car elles ne peuvent être réalisées sans le concours de toute l'équipe :

> Soumar : *Quand vous me demandez qui s'occupe de l'éducation, je peux vous répondre 7 acteurs pour l'activité de l'Humain dans le cube . En effet, une personne a eu l'idée de cette intervention et l'équipe l'a mise en place. Nous avons besoin d'une équipe pour faire de l'éducation.*

Soumar explique que la composition de l'équipe est différente selon la campagne. L'équipe comprend toujours un responsable de la campagne, un coordinateur de la campagne, un gestionnaire de la campagne (qui est parfois aussi le responsable de la campagne) ainsi qu'une équipe de 3 à 5 personnes en charge de l'information, de la logistique et de l'aspect financier, notamment une personne en charge de la presse et de la communication (parfois, il peut y en avoir deux ou trois). Soutenu par l'ensemble de l'équipe, le coordinateur de la campagne s'occupe du contenu de cette dernière et supervise son déroulement, mais ne se penche pas sur d'autres aspects, comme les détails de la logistique et les ressources financières. Pour Soumar, ceci constitue un point fort de l'action d'IndyACT, alors que les autres ONG libanaises épuisent leurs coordinateurs de campagne en leur attribuant toutes sortes de tâches, en plus des responsabilités de conception des activités et d'éducation.

Pour Waël, l'action éducative concerne tout le personnel d'IndyACT, salarié et volontaire, car elle va de pair avec l'engagement dans l'action environnementale :

> Waël : *Je ne pense pas qu'on puisse employer l'expression «dévoué à la communication ou à l'éducation», car l'éducation et la communication sont tout dans la vie. Je pense que c'est une terminologie erronée. Nous avons une cause, je peux vous dire qui est dédié à la cause. La majorité de notre équipe l'est. C'est l'une des principales raisons pour lesquelles une personne est embauchée ou qu'elle fait du volontariat chez nous. Il n'y a pas de volontariat sans dévouement et engagement.*

Pour résumer, selon les acteurs d'IndyACT, l'action éducative est une responsabilité collective, qui repose sur un travail d'équipe. Nous n'avons pas pu aborder cette question avec l'équipe de Nasawiya, mais l'observation participante semble confirmer que l'éducation concerne tous les acteurs.

4.6 La planification des activités éducatives

En raison des enjeux politiques – que nous expliciterons ultérieurement à la section 4.8.3 – les acteurs planifient leurs activités ~~suivant un processus mûrement réfléchi~~ :

> Waël : *Nous nous sommes organisés de manière à travailler en fonction de stratégies de 5 ans. Nous élaborons collectivement ces stratégies, qui permettent de faire émerger des programmes annuels. Chaque année, nous évaluons notre programme annuel pour vérifier que nous suivons notre stratégie. Au bout de 5 ans, nous évaluons nos résultats et nos activités. En général, le secteur privé met en place des stratégies sur 3 ans. Dans notre cas, c'est différent car nous ne nous soucions pas de profits et de chiffres. Notre préoccupation, ce sont les processus politiques qui se déroulent sur plus de 5 ans. C'est pour cela que nous concevons et mettons en application des stratégies sur 5 ans.*

La stratégie de développement de l'organisation est donc conçue sur une période de 5 ans. Soumar précise que les stratégies des campagnes s'étendent sur une période variable de 1 à 5 ans, selon la durée qui semble nécessaire aux acteurs pour atteindre les objectifs spécifiques de leurs campagnes. Pour chacune d'entre elles, un programme détaillé se déroulant sur une période d'un an est ensuite construit par l'équipe, qui fait des retraites chaque année pour évaluer ses progrès et pour réviser les stratégies et les programmes.

Signalons que la planification des activités d'IndyACT ne dépend pas des ressources disponibles ou éventuelles. Au contraire, les objectifs des campagnes déterminent les ressources, notamment les subventions qui seront demandées, garantissant de cette manière l'indépendance de l'organisation :

> Soumar : *Nous n'adaptons pas nos campagnes aux financements disponibles. Par exemple, si l'Union Européenne met en place une subvention pour des initiatives d'éducation à l'égard d'un sujet spécifique, nous n'allons pas concevoir des activités dans le but d'obtenir cette subvention. Si nous avons une campagne prévue ou en place visant certains objectifs et que l'Union Européenne - ou un autre donateur - propose des financements correspondant aux objectifs et aux problématiques de notre campagne, alors nous présentons une demande de subvention.*

Selon l'analyse transversale des données, la planification des activités d'IndyACT et de Nasawiya, est de caractère prospectif[75] (Legendre, 2005, p. 1052). Chez IndyACT, les finalités sont d'abord identifiées et formulées par les acteurs, qui précisent progressivement ces dernières et déterminent ensuite les stratégies, les ressources et les moyens nécessaires à leur atteinte. Dans le cas de Nasawiya, un collectif féministe communautaire, seule la mission générale est d'abord déterminée. Les stratégies pour accomplir cette mission sont ensuite élaborées, puis les objectifs et les activités nécessaires à l'atteinte de ces objectifs (ainsi que les ressources et les moyens) sont progressivement cernés. Il s'agit ici aussi d'un cheminement prospectif, qui détermine les finalités à partir des ressources et des moyens disponibles :

> *Le cheminement prospectif part donc des fins idéales pour déboucher sur les ressources disponibles, tandis que la planification projective suit le cheminement inverse et ne dépasse pas l'horizon temporel limité des buts (Legendre, 2005, p. 1052)*

La planification prospective adoptée par IndyACT et Nasawiya est privilégiée en éducation relative à l'environnement, notamment dans une perspective de critique sociale (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 40) :

---

[75] En opposition à la planification projective, où les finalités, stratégies, buts et objectifs sont déterminés à partir des ressources et des moyens disponibles (Legendre, 2005, p. 1052).

> *Bien que la mise à profit des moyens disponibles soit très importante pour la planification d'une intervention pédagogique en ERE, il importe de clarifier dans un premier temps la situation ou l'état que l'on souhaite atteindre et de préciser en conséquence des buts et des objectifs (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 40).*

De plus, selon la typologie de stratégies de planification relatives au monde des affaires qui peut être adoptée en éducation (Chaffee, 1985, p. 148-149 ; Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 41), la stratégie utilisée par IndyACT est adaptative et fait appel à un programme flexible, adapté continuellement au contexte. Les objectifs initiaux servent de guide à un programme, qui est déterminé a priori, tout en étant ajusté en permanence, en fonction de l'évaluation des résultats, du processus et de la situation politique. Le cheminement d'IndyACT est également caractérisé par une stratégie souvent interprétative, puisque la planification est fréquemment faite en équipe. Quant à la stratégie adoptée par Nasawiya, elle est adaptative et interprétative : la mission générale est déterminée a priori et ce, par l'ensemble des membres. Les objectifs et les activités sont identifiés et précisés en cours de route à travers un processus collectif de réflexion et de décision, basé sur une coopération et un consensus entre la majorité des participants. Le programme est conçu, évalué et ajusté en permanence.

Pour conclure, IndyACT et Nasawiya font donc appel au cheminement prospectif pour planifier leurs campagnes, déterminant d'abord les finalités auxquelles elles souhaitent aboutir et assujettissant les objectifs spécifiques, les activités, les stratégies adoptées et les ressources employées à ces finalités. Ce cheminement qui garantit leur indépendance est privilégié en éducation relative à l'environnement, particulièrement dans une perspective de transformations sociales et écologiques. IndyACT et Nasawiya ont également recours à des stratégies adaptatives, permettant de réviser continuellement leur programme. Nasawiya adopte également une stratégie interprétative, puisque toutes les décisions sont prises collectivement.

4.7 L'action éducative d'IndyACT

L'analyse transversale des données permet de constater l'existence de deux volets dans l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya :

- Un volet d'éducation externe, formalisée et planifiée, principalement sous forme de sensibilisation, de formation et de mobilisation, dont les acteurs ont presque toujours conscience. Ce volet s'adresse à des publics externes : les politiciens et les décideurs, le grand public (entre autres les étudiants et les «*personnes cultivées qui influencent beaucoup les politiciens et donc les législations*» selon Waël), les journalistes, les jeunes de moins de 18 ans et les femmes (en particulier dans le cas de Nasawiya qui s'adresse non seulement aux femmes, mais également au grand public). Enfin, IndyACT collabore également à l'élaboration de ressources pédagogiques et de rapports de recherche réalisés par d'autres organismes.

- Un volet d'éducation interne, plus ou moins formalisée et planifiée, parfois non formelle, dont les acteurs n'ont souvent pas conscience. Dans le cas de ce volet, on utilise davantage les termes d'apprentissages et de formation (dimensions d'éducation). Les activistes volontaires d'IndyACT et de Nasawiya sont ici les sujets apprenants. Dans le cas de Nasawiya, les acteurs semblent avoir davantage conscience, par rapport aux acteurs d'IndyACT, du caractère éducatif de ces activités plus ou moins formalisées. Ceci peut être expliqué par les visées de Nasawiya (construire un mouvement des femmes local et régional) et par le fait que les activités réalisées sont souvent des formations et regroupent en général des activistes de Nasawiya et des femmes n'en faisant pas partie et intéressées par le devenir.

Waël, fondateur d'IndyACT et directeur exécutif, insiste sur le fait que l'organisation est un organisme de pression et non pas un organisme éducatif dont la visée serait l'éducation relative à l'environnement :

> Waël : *Laissez-moi d'abord clarifier le fait que nous n'avons pas de programme d'éducation relative à l'environnement. Nous sommes un groupe de pression (advocacy group) dont l'objectif est de changer les politiques des nations,*

> *notamment par rapport aux changements climatiques. L'éducation fait partie de ce travail et vise à éveiller l'intérêt du public à l'égard des problématiques sur lesquelles nous travaillons, car c'est l'une des manières de faire pression sur les législateurs. Par exemple, si je veux que le Ministère de l'Environnement se penche sur un sujet, et si le public est très préoccupé par ce sujet, le Ministère sera contraint de s'exécuter. Je veux juste m'assurer que vous comprenez bien que nous n'avons pas pour but d'augmenter les connaissances générales du public. Notre travail n'est pas purement éducatif. Mais bien sûr, c'est toujours de l'éducation, car tout est lié et interrelié.*

Ces propos de Waël sont sous-tendus par sa représentation de l'éducation. Il ne semble pas avoir pleinement conscience du caractère éducatif de l'action d'IndyACT car, pour lui, l'éducation s'adresse surtout aux enfants et permet d'accroître les savoirs cognitifs et de faire adopter des éco-gestes. Dans cette perspective, l'éducation est surtout formelle, cognitive et béhavioriste. Pour Thomashow (*ibid.*), l'éducation relative à l'environnement est souvent réalisée par des groupes de pression qui ont un programme et des priorités spécifiques et cesse alors d'être de l'éducation. Cependant, dans le cas d'IndyACT, même si l'action éducative est parfois instrumentalisée au service de la pression sur les décideurs publics, elle demeure de l'ordre de l'éducation (ou de l'un des autres éléments du champ notionnel de l'éducation de Sauvé, voir Figure 2.1, p. 194). Notamment, le volet éducatif interne permet de développer certains ou tous les apprentissages suivants, en fonction des activités : les savoirs, les compétences, les habiletés, la conscience, la volonté d'agir et le pouvoir-agir des personnes relatifs à certaines questions écologiques et sociales. Les pages suivantes illustreront ces observations.

4.7.1 Une éducation externe imaginative et frappant les esprits

Nous présentons dans cette section le volet d'éducation externe, formalisée et planifiée, réalisée par IndyACT.

Soumar et Ali soulignent le fait que leurs activités éducatives visent à éveiller un intérêt ou une prise de conscience chez leurs différents publics. Selon les acteurs, ces initiatives sont de l'ordre de la communication, de la sensibilisation et de la conscientisation selon le champ notionnel de l'éducation élaboré par Sauvé (voir Figure 2.1, p. 194). Selon les acteurs, chaque

activité (contenu, stratégies, approches pédagogiques, public, etc.) est adaptée aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre.

Rappelons qu'au moment de l'étude de cas, IndyACT menait des activités éducatives, principalement mais non exclusivement, dans les quatre domaines suivants : les changements climatiques ; la sauvegarde de la biodiversité dans la région ; la création d'un mouvement féministe arabe ; l'interdiction de fumer dans les lieux publics au Liban. Quant aux liens entre les questions écologiques, l'émergence de conflits et la construction de paix, sur lesquels cette recherche doctorale se penche, IndyACT les abordait surtout à travers les changements climatiques et la conservation des ressources et ce, d'une manière implicite :

> Soumar : *Nous travaillons beaucoup sur la connexion entre environnement et conflits, nous en discutons beaucoup en parlant des changements climatiques, de la campagne sur la sauvegarde de la biodiversité... Par exemple, les stocks de poissons vont s'effondrer en 2048. Que mangeront les populations ? Beaucoup de gens comptent sur le poisson pour leur survie.*

Les activités éducatives pour le grand public

IndyACT organise de nombreuses activités pour le grand public, à la fois pour influencer les législateurs et pour accroître les connaissances à propos de certaines questions environnementales telles que les changements climatiques. Dans le cadre des campagnes, les acteurs organisent des interventions ponctuelles, médiatiques, créatives et souvent ludiques, qui retiennent l'attention du public et qui apparaissent dans les médias. On peut penser par exemple à l'activité de l'Humain dans le cube et à l'activité du Walkathon. Pour l'Humain dans le cube, «*une installation culturelle et artistique à propos de questions environnementales*» (Soumar), IndyACT a installé une personne dans un cube transparent en plein air près du bord de mer (un endroit fréquenté par beaucoup de gens provenant de divers milieux socioéconomiques) pendant trois jours, avec une quantité très limitée de nourriture et d'eau et de la lecture. L'objectif de cette intervention, qui s'est déroulée selon un scénario écrit à l'avance, était de souligner les effets des changements climatiques sur les humains, mettant en lumière notamment la diminution des ressources hydriques et alimentaires. Grâce à un système conçu par Adnan, le responsable de la logistique dans l'organisation, l'eau

montait peu à peu à l'intérieur du cube. Le premier jour, la personne paraissait heureuse et sereine, lisait son journal mais prenait garde à économiser sa nourriture et son eau. Puis progressivement, l'eau est montée et la personne semblait de plus en plus fatiguée et soucieuse, avait de plus en plus chaud et ses ressources allaient en diminuant. Lors d'une deuxième activité identique, des poissons étaient présents dans le cube. Soumar explique que c'était une intervention complexe à mettre en place, qui a nécessité l'accord de la municipalité, et qui a rencontré beaucoup de succès tant chez le grand public que dans les médias.

Quant au Walkathon, cette activité a consisté en une marche de protestation contre les changements climatiques qui a regroupé 8000 personnes à Beyrouth en 2007. Pendant cet événement, les acteurs d'IndyACT ont marqué dans les rues la montée du niveau de l'eau de la mer en cas de tsunami et ont répondu aux nombreuses questions et inquiétudes du public à ce sujet.

IndyACT a également recours aux canulars qui rappellent ceux des The Yes Men[76]. Par exemple, quelques temps avant la conférence de Copenhague, ils ont créé un faux site web qui rappelle celui de la télévision arabe Al Jazeerah et ont diffusé sur ce site une vidéo d'une fausse déclaration de l'Arabie Saoudite (un pays qui possède beaucoup de pétrole, très influent au sein du G77[77] dans les négociations climatiques) selon laquelle elle allait mettre en place la neutralité carbone[78]. Cette vidéo fut acheminée à tous les médias régionaux et internationaux qui diffusèrent à leur tour la nouvelle. L'Arabie Saoudite fut contrainte de faire une contre-déclaration, attirant l'attention générale sur ses manquements en matière de lutte contre les changements climatiques.

---

[76] Il s'agit d'un duo d'activistes qui visent une prise de conscience du public à l'égard de questions sociales et écologiques à travers des canulars. Par exemple, le 12 novembre 2008, ils diffusèrent dans les rues de New York cent mille exemplaires d'un faux numéro du *New York Times* titrant à la une «La guerre d'Irak est finie».

[77] Le Groupe des 77 est une coalition de «pays en développement», conçue pour promouvoir les intérêts collectifs de ses membres et créer une capacité de négociation accrue à l'ONU.

[78] Il s'agit de compenser les émissions de dioxyde de carbone dans l'atmosphère grâce à des projets de réduction des émissions de gaz à effet de serre ou de capture et séquestration de carbone.

En outre, IndyACT contribue à une émission environnementale télévisuelle «*visant à éduquer les personnes à l'égard des problématiques environnementales et à leur proposer des solutions*» (Soumar). Elle organise des projections de documentaires (tels que le film Age of Stupid, qui est une animation sur les changements climatiques montrant les opinions contrastées de diverses parties prenantes en la matière), des discussions et des conférences. L'organisation informe également des célébrités à l'égard des questions écologiques, qui deviennent parfois des porte-paroles dans les émissions télévisées et dans la presse.

On constate que les activités éducatives destinées au grand public sont caractérisées par des approches pédagogiques cognitive, affective, créative, artistique, ludique et expérientielle, comportant parfois des éléments des approches critique et morale. Ce sont des activités imaginatives qui sont basées sur des idées originales, qui frappent les esprits et sont diffusées par les médias. Elles sont le fruit d'une réflexion au sein de l'équipe et du concours occasionnel d'une agence de publicité pour leur mise en place[79]. Ces activités éducatives sont del'ordre de l'information, de la communication et de la sensibilisation, selon le champ notionnel de l'éducation élaboré par Sauvé (voir Figure 2.1, p. 194).

Les activités éducatives pour les journalistes

IndyACT met en place des activités pour les journalistes, ayant pour but de les aider à comprendre les questions environnementales, notamment les négociations en matière de changements climatiques. Pour Ali, responsable du département de presse et de communication, le rôle de la presse est essentiel en éducation relative à l'environnement :

> Ali : *Tout dépend de la presse. Vous pouvez m'expliquer, de la manière la plus créative qui soit, ce qui s'est passé depuis Kyoto. Mais cela restera entre nous. Si ce n'est pas transmis au public, quelle est l'utilité ? Nous ciblons les médias afin qu'ils communiquent le message aux gens, qui feront à leur tour pression sur les politiciens et les décideurs.*

[79] Cette agence offre ses services gratuitement à IndyACT, d'une part, pour soutenir leur travail à l'égard de l'environnement et d'autre part, pour avoir accès à « *un laboratoire d'expérimentation et d'innovation* » qui leur est fourni par l'organisation (Waël).

L'une des activités destinées à la presse correspond à des ateliers de formation. Soumar explique que ce choix a paru plus pertinent et plus judicieux que la réalisation d'interventions pour les publics scolaires ou d'autres publics, la presse une fois éduquée s'adressant à son tour au grand public :

> Soumar : *Quelle éducation faisons-nous ? Nous faisons des ateliers de formation pour les médias. En 2009, lors de nos préparations pour la conférence de Copenhague, nous nous sommes demandé s'il fallait s'adresser aux écoles ou à la presse. Nous avons préféré cibler les médias et faire des ateliers pour eux.*

Notamment, IndyACT a mis en place pendant l'été 2009 une formation (dite «atelier») sur les négociations en matière de changements climatiques pour les journalistes, suivie d'un voyage pour couvrir la conférence de Copenhague. Regroupant 15 participants de la région arabe (Liban, Égypte, Émirats arabes, Jordanie, etc.) provenant à la fois des nouveaux médias et des médias plus traditionnels, cette activité a duré quatre jours et a consisté en des conférences et des discussions :

> Waël : *Nous avons réalisé pendant l'été 2009 un atelier éducatif destiné aux médias et aux journalistes en vue de les préparer à la conférence de Copenhague. Il est difficile de couvrir les négociations en matière de changements climatiques car elles sont complexes, en constante évolution et elles nécessitent une veille quotidienne. Nous souhaitions la création d'un groupe de journalistes qui suivent ces questions de près. Par la suite, nous avons emmené certains journalistes avec notre équipe à la conférence de Copenhague. Certains y sont allés seuls, par leurs propres moyens. En planifiant cet atelier, nous voulions que les journalistes fassent des enquêtes et trouvent des informations eux-mêmes sans écrire des généralités, comme la journaliste Loïs Lane dans la bande dessinée Superman qu'on voit toujours s'introduire en secret dans des usines et enquêter.*

> Ali : *Nous avons organisé pour les journalistes des présentations données par des experts en médias, des experts politiques, des experts environnementaux, etc. Nous leur avons proposé une véritable école de formation. Après, ils sont retournés chez eux et ont formé d'autres journalistes. Pendant l'atelier, les participants ont également réalisé des présentations ainsi qu'un projet : ils ont créé un réseau de journalistes intéressés par les changements climatiques à travers divers moyens électroniques. Ceci a permis la rédaction d'une multitude d'articles différents sur le sujet. Les journalistes présents à notre atelier se sont dit «je peux communiquer avec d'autres journalistes du monde arabe et nous pouvons provoquer des changements», ils ont réalisé que c'était possible. D'autres journalistes souhaitant faire un atelier similaire nous ont contactés depuis.*

Pour Waël, la réalisation d'ateliers de formation pour les journalistes a pour finalité ultime de faire pression sur les décideurs et les politiciens :

> Waël : *Nous avons mis en place cet atelier pour les journalistes dans le but d'influencer les politiciens avant les négociations de Copenhague à leur égard. L'atelier a été très bénéfique, puisque certains journalistes ont commencé à écrire chaque semaine des articles sur les changements climatiques et à suivre de près nos campagnes.*

Cet atelier pour les journalistes a fait école chez IndyACT : une activité similaire, destinée également à la presse et concernant la sauvegarde de la biodiversité, a été mise sur pied par la suite.

On remarque que cet atelier pour les journalistes développe non seulement le pouvoir-agir, l'autonomie, les savoirs cognitifs, la capacité d'analyse et l'esprit critique des apprenants, mais aussi le réseautage ainsi que la solidarité et l'entraide entre eux, en permettant la création d'un réseau de journalistes environnementaux d'investigation. Sa conception et sa planification fait appel à des approches pédagogiques globale et intersectorielle, selon les dires d'Ali :

> Ali : *L'atelier pour la presse sur les changements climatiques montre clairement que la coopération entre nos différents départements (notamment ceux des médias et ceux des politiques) permet d'arriver à quelque chose de vraiment pertinent et efficace.*

On constate aussi que la dynamique de construction de cette activité au sein d'IndyACT fait appel à des approches coopérative, cognitive, critique et socioconstructiviste. La coopération entre tous les départements, notamment entre ceux des politiques et de la communication, est d'ailleurs essentielle dans la dynamique de construction des activités de l'organisation, que nous n'avons malheureusement pas la possibilité de développer dans cette recherche doctorale. Enfin, caractérisé par des approches pédagogiques cognitive, morale, critique, expérientielle et coopérative, l'atelier pour les journalistes comporte des éléments de la pédagogie du projet et du socioconstructivisme.

L'atelier pour les journalistes semble aller au-delà de l'ordre de communication, de la sensibilisation et de la conscientisation (selon le champ notionnel de l'éducation, voir Figure 2.1, p. 194), mis en avant par les acteurs, qui ne semblent pas avoir pleinement conscience du caractère éducatif de certaines de leurs activités. Cette activité fait référence à l'éducation dans le réseau notionnel précité, puisqu'elle développe le savoir-être et le savoir-faire des participants, met à profit les talents de tous ainsi que les possibilités collectives, en s'appuyant sur la sensibilisation, la conscientisation, la formation et la mobilisation.

De plus, pour chaque action ponctuelle et médiatique destinée au grand public, l'équipe d'IndyACT prépare un dossier de presse comportant un communiqué de presse, une vidéo et des photos, une liste de journalistes et de réseaux sociaux à qui envoyer le dossier de presse et diffusent également ce dossier via ses propres réseaux sociaux (Facebook, Twitter et un blog, tous trois des stratégies fondamentales pour Ali). Les acteurs aident également les télévisions, notamment celles de la région arabe, à comprendre et couvrir les problématiques environnementales, entre autres les négociations climatiques. En effet, IndyACT maîtrise parfaitement le sujet, contrairement aux autres organismes de la région, et était la seule ONG arabe présente à la conférence de Copenhague. IndyACT constitue donc un organisme-ressource sur les changements climatiques tant pour la presse, la société civile et les institutions locales et régionales que pour le grand public libanais :

> Soumar : *Je crois que nous sommes la seule ONG capable de traduire le jargon des politiques environnementales en langage que les médias peuvent comprendre et utiliser. Nous conseillons les médias. De plus, les grandes stations de télé arabes ne considéraient pas que les changements climatiques constituent des nouvelles d'intérêt, car elles étaient surtout préoccupées par la crise économique. Nous leur avons montré que les changements climatiques ont plusieurs dimensions, notamment économiques et humanitaires.*

Ali explique que le département de presse et de communication IndyACT vulgarise le langage des négociations climatiques et des politiques environnementales pour que la presse puisse le comprendre et le transmettre au grand public, travaillant de concert avec le département des politiques d'IndyACT :

> Ali : *Une tâche très importante que nous réalisons est de transformer tous les discours et documents relatifs aux politiques en discours et documents accessibles aux médias. Il faut, par exemple, transformer le concept très complexe de 350 parties par million (le plafond des émissions de gaz à effet de serre qui permet la survie des humains) en langage que la presse peut comprendre, sans qu'elle puisse le modifier outre mesure, afin qu'elle le transmette au grand public. Par conséquent, nos deux départements des politiques et de communication travaillent en coopération et très fort pour cela. Nous sommes sujets à une très grande pression.*

L'action d'IndyACT destinée à la presse en général est marquée par des approches pédagogiques cognitive, critique et dialogique. Elle est de l'ordre de l'information, de la communication, de la vulgarisation, du marketing social et de la conscientisation selon le champ notionnel de l'éducation (voir Figure 2.1, p. 194).

Les activités éducatives pour les politiciens et les décideurs politiques

L'action d'IndyACT est également destinée aux politiciens et aux décideurs, dans le but d'influer sur les politiques publiques et les législations. Notamment, l'organisation a aidé les politiciens libanais à élaborer une position sur les changements climatiques, la première conçue et rendue publique par un pays arabe. Secondé par l'équipe, Waël est la personne en charge du lobbying auprès des décideurs publics :

> Waël : *Je m'occupe du lobbying politique, du dialogue avec les politiciens. J'aime faire ceci et je pense y être bon. Il faut avoir beaucoup de diplomatie et très bien comprendre et suivre de près l'actualité politique. J'explique aux décideurs publics les questions environnementales, entre autres les négociations climatiques.*

IndyACT a également rédigé, en collaboration avec 5 autres organisations, une proposition de traité pour la conférence de Copenhague. La contribution d'IndyACT aux négociations a dépassé alors le rôle habituellement attribué à une ONG :

> Soumar : *Les décideurs libanais avaient du mal à comprendre les négociations climatiques et,ou des difficultés à s'entendre sur une position à leur égard. De plus, le gouvernement libanais venait d'être formé quelques jours avant la conférence de Copenhague et n'avait pas eu le temps de s'approprier le dossier climatique. Nous avons élaboré, avec cinq partenaires, une proposition de traité que nous avons présentée dans les négociations bilatérales à des pays comme le Japon et la Chine, à*

> *des négociateurs étasuniens, à Todd Stern, envoyé spécial des États-Unis, au responsable de la Commission Européenne sur les changements climatiques...*
>
> Ali : *Nous faisons du lobbying auprès des décideurs arabes, par exemple auprès des délégués d'autres pays arabes que le Liban à la conférence de Copenhague. Par exemple, les délégués arabes présentent une proposition. Nous travaillons dessus toute la nuit puis nous rencontrons le matin les délégués pour leur faire des suggestions de modifications.*

Fondée sur le lobbying, l'action éducative destinée spécifiquement aux politiciens est caractérisée par des approches pédagogiques cognitive, dialogique et parfois critique. Selon le champ notionnel de l'éducation (voir Figure 2.1, p. 194), cette action est de l'ordre de l'information, de la communication, du marketing social, de la vulgarisation et de la conscientisation.

Les activités éducatives pour les jeunes

Dans la période s'étalant entre août et décembre 2008, IndyACT a mis en place un programme éducatif intitulé IndyYouth pour les jeunes de moins de 18 ans, qui sont des activistes potentiels. Farah, ancienne directrice d'IndyYouth, présente la raison d'être de ce programme, ses objectifs et ses débuts :

> Farah : *Il y a de nombreux programmes éducatifs au Liban mais très peu d'entre eux s'adressent aux jeunes de moins de 18 ans et aux enfants, en dehors de l'école [où il existe très peu de possibilités d'action et d'engagement socio-écologique, soulignent la majorité des personnes interrogées dans le cadre de cette étude de cas]. Or, il s'agit d'un âge très sensible, où les personnes construisent leur personnalité. Il est très facile de contribuer à leur développement, de les amener vers un espace de réflexion et d'action auxquels ils n'auraient pas pu forcément parvenir seuls, en raison de leur environnement social ou de leurs parents. L'objectif de ce programme est d'éduquer les jeunes afin qu'ils puissent mettre en place leurs propres campagnes à 18 ans. Nous souhaitions les former afin qu'ils deviennent eux-mêmes des activistes à IndyACT ou ailleurs plus tard, ou du moins une partie d'entre eux. 10 sur 30 sont demeurés engagés (à IndyACT et dans d'autres contextes) après le projet et nous nous estimons très heureux de ce résultat.*

Suite au recrutement de 30 jeunes, furent constitués 4 groupes de participants dans des villes différentes (Beyrouth, la capitale, située sur la côte méditerranéenne ; Saïda, une ville dans le

Sud du pays, également située sur la côte méditerranéenne ; Alley, une ville dans la région montagneuse du centre du Liban ; Baysarieh, un village dans le Sud du pays). Les participants provenaient de milieux socioéconomiques et confessionnels diversifiés. Une première formation collective fut organisée à Taanayel dans la Békaa en août 2008, sous la supervision de 5 animateurs, dont Farah et Waël :

> Farah : *À Taanayel, les jeunes apprirent d'abord ce qu'étaient une campagne et un projet ; comment organiser une campagne ; quelles sont les différentes options envisageables pour réaliser des campagnes sociales ou écologiques ; comment élaborer une exposition ou une enquête ; comment faire une présentation... C'était très interactif. Il y avait des conférences, des discussions, des jeux, des projections de documentaires, des mises en situation... Par exemple, Waël faisait une conférence puis différents groupes essayaient de concevoir des campagnes. On leur disait «si vous vouliez mettre en place une campagne sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics ou sur la sauvegarde du patrimoine, quelles stratégies et quelles actions pourriez-vous proposer? »*

Intégrant des approches pédagogiques cognitive, affective, morale, ludique, expérientielle, critique, praxique et réflexive, cette formation pour les jeunes fait aussi appel à la pédagogie du projet, à la pédagogie du jeu et au débat. Développant les savoirs, les compétences, les habiletés des jeunes ainsi que leur sentiment de pouvoir-agir, cette activité semble de l'ordre de l'éducation selon le champ notionnel de l'éducation (voir Figure 2.1, p. 194).

Après la formation initiale collective, les jeunes sont retournés chez eux et ont fait un remue-méninges pour identifier les problématiques sur lesquelles ils allaient travailler et pour concevoir les campagnes qu'ils allaient entreprendre :

> Farah : *Nous rencontrions les groupes fréquemment pour le groupe de Beyrouth et une fois toutes les deux semaines pour les autres groupes à cause des contraintes de déplacements et de fonds. Les jeunes ont mis en place différents projets. Par exemple, le groupe de Beyrouth a réalisé une petite campagne sur les sacs en plastique, a fait une enquête auprès de différents supermarchés, organisé des événements de sensibilisation pour le public et fabriqué des sacs en tissu pour remplacer les sacs en plastique dans un supermarché. Le groupe d'Alley a fait une recherche sur les liens entre changements climatiques, les feux de forêt et la diminution de la neige, en contactant des chercheurs et en présentant le fruit de leur travail à une conférence universitaire. À cette conférence, le groupe de Beyrouth a chanté une chanson sur les changements climatiques qu'ils ont, par la suite, enregistrée en studio. Quant au groupe de Baysarieh, il avait pour projet de*

> *transformer un espace vague en parc public dans leur village en le verdissant et y installant entre autres des bancs et un théâtre. Comme la somme d'argent dont les membres du groupe disposaient n'était pas suffisante, ils ont créé la société des Amis du Jardin et fait du porte à porte auprès des villageois en présentant leur projet et en leur demandant une aide financière ou logistique en échange d'une adhésion à la société et d'un badge. Comme il s'agit d'un village caractérisé par une diversité communautaire, le parc avait pour vocation d'être un espace partagé et réunissant les villageois.*

On constate que ce projet de jardin partagé conçu par les jeunes de Baysarieh dans le cadre du programme IndyYouth correspond à une initiative de consolidation environnementale de la paix. Le programme IndyYouth est d'ailleurs identifié comme une initiative visant la création d'un dialogue intercommunautaire par les acteurs, notamment Waël. Cependant, le projet de jardin n'a jamais vu le jour en raison de diverses raisons[80] :

> Farah : *Les jeunes de Baysarieh ont contacté la municipalité pour avoir leur accord et leur soutien, mais n'ont jamais eu de réponse malgré plusieurs tentatives : ils ont d'abord été ignorés puis la rencontre organisée a été annulée et ensuite on leur a dit «on parlera avec ton père». Le groupe de Beyrouth a d'ailleurs reçu la même réaction de la part de la municipalité de Beyrouth. De plus, les jeunes de Baysarieh étaient un grand groupe de 10 personnes (les autres groupes étaient de quatre personnes) qui a connu des disputes internes. Ils n'ont pas réussi à réunir les fonds nécessaires pour leur projet mais ont obtenu tout de même de l'aide logistique (par exemple, une paysagiste les a aidés). En outre, les participants étaient trop jeunes pour mettre en place ce jardin dans un espace qui était inaccessible pour eux sans transports publics ou moyen de transport. Nous avions aussi des difficultés à avoir des interactions régulières avec eux, car ils n'étaient pas connectés à Internet et n'avaient pas de cellulaires ... L'une des personnes chargées de leur supervision s'est absentée pour une mission professionnelle. Le projet était prometteur, avait ses points forts et ses points faibles, mais nécessitait beaucoup plus de suivi de notre part. Il aurait fallu qu'une personne se rende à Baysarieh (qui est assez loin de Beyrouth) deux fois par semaine et s'occupe, entre autres, de la coordination avec la municipalité.*

Malgré l'absence de concrétisation de l'initiative du jardin, Farah explique que les jeunes de Baysarieh ont beaucoup appris à travers le processus de la mise en place du projet et ont développé leur sens de pouvoir-agir, leurs savoirs et leurs compétences. En général, on constate que la mise en œuvre du programme IndyYouth est caractérisée par la pédagogie de

[80] Nous aborderons par la suite les enjeux que rencontrent les acteurs d'IndyACT dans leur action, notamment éducative. Mais dans un souci de cohérence, il nous a semblé important de développer ici même les enjeux spécifiques au programme pour les jeunes IndyYouth.

projet et par des approches pédagogiques cognitive, affective, morale, pragmatique, praxique, dialogique, critique, expérientielle, réflexive, ludique, artistique et globale. Le programme IndyYouth est de nature à permettre le développement de l'autonomie et du désir d'agir chez les jeunes, afin que certains d'entre eux deviennent des activistes et des agents de changement. En particulier, il fait appel à des interventions basées sur le courant sociocritique en ERE engageant les jeunes immédiatement dans l'action, à travers une démarche individuelle et collective d'analyse, d'argumentation, de dialogue et de prise de décision à l'égard de problèmes environnementaux concrets et significatifs, mettant en place des conditions nécessaires à «*l'apprentissage à travers l'action écopolitique*» (Greenall Gough, traduction libre, 1990, p. 60).

Après l'accomplissement de cette première phase, le programme IndyYouth a pris fin, notamment à cause de la mobilisation de l'équipe d'IndyACT par les préparatifs de la conférence de Copenhague et également en raison de contraintes financières et logistiques :

> Farah : *L'idée de base était d'avoir plusieurs phases pour ce programme. Pendant la phase 2, les jeunes qui ont déjà fait le programme auraient contribué à former les nouveaux. Mais l'année dernière, nous avions tellement de travail pour préparer la conférence de Copenhague que nous n'aurions même pas pu faire des demandes de subventions pour continuer le programme IndyYouth. Nous avions également un autre programme en tête (qui n'a finalement pas été retenu) et il a fallu choisir entre les deux. Les fonds sont toujours un enjeu. Ce projet pour les jeunes se traduit par beaucoup de rencontres et de communication avec des personnes éparpillées à travers le Liban et ceci nécessite des fonds. Par exemple, pour la phase 1, nous aurions voulu avoir plus de groupes, entre autres un groupe à Akkar, mais pour me rendre là-bas la première fois, le trajet de l'aller m'a pris deux heures et demi. Cela n'aurait pas été possible de continuer avec ce groupe.*

Les activités éducatives mises en place par Nasawiya

Nasawiya met en place de nombreuses activités éducatives portant sur les 22 causes féministes précitées, qui sont destinées d'abord au grand public, mais également aux activistes membres de Nasawiya. Présentons quelques-unes de ces activités, élaborées et mises en œuvre par les actrices salariées et les activistes volontaires de Nasawiya :

- La formation itinérante à travers le Liban How does change happen (Comment le changement survient-il ?) consistant à diffuser le féminisme lors de diverses occasions (à l'université, à l'école, pendant des rencontres matinales de femmes (dites sobhieh en arabe), en bref lors de n'importe quelle opportunité d'échanges. Il existe diverses présentations déjà prêtes et adaptables, en arabe et en anglais, ciblant les jeunes, les enfants, les femmes âgées… Certaines interventions ne seront pas d'emblée présentées comme des interventions sur le féminisme, afin de rejoindre de nouveaux publics.
- Une école d'été féministe pour les adolescentes.
- Une initiative de lutte contre le harcèlement sexuel qui prend la forme d'une bande dessinée et d'une animation basée sur le personnage féminin de Salwa, accompagnées de la production d'un manuel pratique pour les femmes victimes de harcèlement (comment réagir, qui contacter, comment remplir un formulaire de police, etc.). Cette initiative est accompagnée d'un groupe de discussion régulier, pendant lequel les participantes débattent de divers aspects, par exemple qu'est ce qu'est le harcèlement sexuel, pourquoi il a lieu... Ces groupes de discussion mèneront, entre autres, à la rédaction d'un article de position sur le harcèlement sexuel, et permettent de «*partager des savoirs à l'égard des problématiques féministes* [approche socioconstructiviste]» selon Farah.
- Un ensemble d'activités organisées chaque année pour la Journée internationale de la femme le 8 mars. En 2010, y figurait l'initiative de théâtre dans la rue lors de laquelle j'ai réalisé de l'observation participante.
- Une campagne sur les travailleuses migrantes, comportant trois parties aux objectifs différents : la première vise à provoquer une prise de conscience concernant les conditions de vie des travailleuses étrangères au Liban, en organisant des conférences et des événements lors de divers occasions (par exemple, la Fête du travail, la Journée des droits de la personne) et en mettant en place un numéro d'urgence. Pendant ces événements, les travailleuses migrantes s'expriment elles-mêmes. Les activités sont basées sur leurs visions, leurs besoins et leurs expériences, ce qui évoque le poststructuralisme féministe. La deuxième composante de la campagne a pour objectif de renforcer le pouvoir-agir des travailleuses migrantes, en les aidant notamment à constituer un comité de députées et à défendre leurs propres droits. Signalons que de nouvelles activités pour les travailleuses migrantes ont été développées après l'étude de cas en 2011, alors que Nasawiya est devenue un collectif indépendant : il

s'agit de cours de langues, de la mise en place d'un centre de ressources documentaires mobile et de la conception d'un guide apparenté à un guide de voyage (comportant par exemple des numéros d'urgence, des adresses pour manger et se procurer les aliments propres à différentes traditions culinaires, différentes informations concernant la vie au Liban, etc.) Enfin, la troisième composante vise à enquêter sur les conditions de vie et les décès des travailleuses migrantes. Les acteurs de Nasawiya soulignent le fait que la campagne à propos des travailleuses migrantes vise à mener ces dernières à se libérer elles-mêmes, ce qui correspond à une perspective éducative freirienne.

- Différentes formations portant entre autres sur l'informatique, la rédaction, l'illustration, l'écriture de blogs et les réseaux sociaux, destinées à la fois au grand public et aux activistes de Nasawiya.
- La mise sur pied d'un réseau arabe féministe.
- La révision de la section sur le féminisme du site web Wikipedia afin d'y intégrer le féminisme arabe. Pour l'instant, le site ne se penche que sur les mouvements féministes occidentaux.
- La mise en place d'un site web journaliste en arabe et en anglais intitulé Sawt el Niswa (la Voix des femmes en arabe). Élaboré par 10 femmes lors de réunions hebdomadaires qui ont lieu généralement le dimanche, ce site propose des articles, des témoignages, des podcasts et des vidéos. Il fait appel aux contributions des femmes du grand public et d'intellectuelles et d'artistes arabes.
- Une activité mensuelle intitulée Lectures féministes, organisée dans un café et consistant en des discussions à propos de livres ou de problématiques rencontrées par les femmes.
- Différents événements à la fois festifs, ludiques et critiques. Par exemple, au printemps 2010, un repas intitulé Féminités de fiction, s'adressant tant au grand public qu'aux activistes, est organisé par Nasawiya. Les participants (hommes et femmes) sont invités à se glisser dans la peau et le costume d'un personnage féminin fictionnel, tiré d'une livre, d'un film ou d'un mythe, et à apporter un plat et une boisson. Pendant le repas, les participants échangent à propos des aspects féminins exprimés dans leurs personnages et de l'utilisation de ces derniers dans la création de stéréotypes et la remise en question des problématiques féministes.

- La formation d'une petite fanfare qui intervient pendant la Journée internationale de la femme, la Fête du travail et d'autres occasions spéciales.
- La constitution d'une bibliothèque féministe au sein des locaux de Nasawiya, construite grâce aux apports de tous ses membres.

Ces activités sont à la fois éducatives pour le grand public et pour les activistes de Nasawiya, en particulier pour ces derniers au cours du processus de leur conception. On constate que l'action éducative menée par Nasawiya s'inscrit dans le cadre de l'éducation populaire de Freire, selon laquelle les opprimées doivent se libérer elles-mêmes et l'action et la réflexion critique se nourrissent l'une l'autre. Les activités éducatives de Nasawiya ont pour objectif, à l'instar de l'éducation populaire, de fonder une volonté politique commune transcendant la diversité des appartenances sociales, politiques et confessionnelles des femmes et des minorités.

L'action éducative de Nasawiya fait référence à plusieurs fondements et pratiques du courant écoféministe en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003, p. 127) : notamment, elle analyse et dénonce les rapports de pouvoirs au sein de la société libanaise. Elle souligne aussi l'importance d'intégrer davantage les femmes dans la gouvernance et toutes les dimensions de la société. Pour ce faire, l'action de Nasawiya tente d'intégrer les hommes et les femmes de toutes appartenances nationales et confessionnelles dans des projets valorisant les forces complémentaires de tous et toutes et visant la reconstruction de rapports de genre harmonieux. Ceci correspond à une tendance actuelle du courant écoféministe en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003, p. 127). Rappelons aussi que le courant écoféministe partage avec le courant de la critique sociale certains fondements et pratiques (entre autres, l'analyse et la remise en question des rapports de pouvoir au sein des sociétés et des communautés). Mais le courant écoféministe, contrairement au courant de la critique sociale, ne privilégie pas exclusivement une approche rationnelle des réalités socio-écologiques. Il adopte également des approches intuitive, affective, symbolique, spirituelle, artistique (Sauvé, 2003, p. 127), créative, conviviale, ludique et intergénérationnelle, nécessaires à la construction d'un rapport harmonieux et sensible au monde. Ces approches pédagogiques sont mises en œuvre dans les activités de Nasawiya. En particulier, ces

dernières privilégient les approches artistique et symbolique, tout en valorisant le développement de l'esprit critique et les approches pédagogiques praxique, réflexive et critique, comme dans la perspective écoféministe de Russell et Bell (1996) développée au Chapitre II.

Cependant, le lien entre la domination de la nature et la domination des femmes, central dans le courant écoféministe en ERE, n'est pas abordé par Nasawiya dans ses interventions. La promotion de l'environnementalisme en tant que question féministe correspond certes à l'une des causes de Nasawiya, mais aucune initiative n'a été mise en place dans le cadre de cette cause pour le moment.

Néanmoins, signalons que plusieurs activistes de Nasawiya sont également activistes à IndyACT et inversement, pendant l'étude de cas. Les activistes dans l'une des deux entités sont toujours sympathisants vis-à-vis de l'autre et engagés à l'égard des questions écologiques ou féministes dans leur vie quotidienne, à défaut de l'être dans leur existence citoyenne. Pour Farah, «*aucune personne ne peut être féministe si elle n'est engagée à l'égard de l'environnement et vice versa*». De plus, la plupart des personnes interrogées à propos des liens entre les questions environnementales et les problématiques féministes ont reconnu certes ne pas forcément les intégrer dans leur action mais ont insisté sur leur interconnexion :

> Nadim : *L'oppression de l'environnement, l'oppression des personnes, l'oppression sur tous les plans, l'impérialisme, l'occupation, les guerres, les technologies destructives, les changements climatiques, sont le résultat de l'oppression la plus fondamentale, la plus ancienne, celle des femmes par les hommes. Si on dessine l'arbre de l'oppression avec ses branches, la racine c'est la domination de la femme par l'homme à la maison.*
>
> Farah : *Le féminisme relie toutes les luttes. Le féminisme est anti-impérialiste, anti-occupation, anticapitaliste, antisioniste, environnementaliste et soutient la lutte pour les droits de toutes les personnes. Par exemple, à Nasawiya, nous nous intéressons à la fois au droit de la femme libanaise de donner la nationalité et aux droits des travailleuses migrantes.*

Proche de l'éducation féministe des adultes (Clover *et al.*, 2000, p. 16) développée au Chapitre II, l'action éducative réalisée par Nasawiya a pour objectif le développement personnel des femmes tout en favorisant la lutte contre les inégalités sociales. Il s'agit d'un processus de conscientisation des personnes dans la perspective freirienne, en vue de transformer les processus et structures d'oppression. Tout comme l'éducation féministe des adultes, l'action éducative de Nasawiya fait appel à la praxis et se base sur le socioconstructivisme. Elle engage les personnes dans un processus d'apprentissage actif qui intègre et qui cherche à modifier leurs problématiques et leurs expériences quotidiennes, où les décisions sont prises collectivement par les apprenantes (Clover *et al.*, 2000, p. 16-17).

De plus, l'éducation féministe des adultes attribue un rôle important à la créativité et aux émotions. De la même manière, pour mettre en place ses activités éducatives, Nasawiya adopte souvent des stratégies telles que le théâtre, l'écriture, et le dessin. Ceci permet aux apprenantes d'exprimer leurs émotions plus facilement qu'à travers la parole ou l'écriture explicites et de stimuler leur imagination. Nasawiya fait aussi appel à l'humour, comme dans l'éducation féministe des adultes, en vue de créer un contexte détendu et de faciliter les apprentissages.

Par contre, contrairement à l'éducation féministe des adultes, Nasawiya ne semble pas se pencher sur la dimension culturelle du rapport au monde ni inclure certains besoins quotidiens des femmes tels que des crèches. Signalons que la majorité des activistes sont jeunes, non mariées et sans enfants. Nasawiya existant depuis relativement peu de temps (depuis mars 2009 plus exactement), les contraintes sociales et familiales de ces activistes n'ont pas encore évolué et cela pourrait être l'une des raisons pour laquelle Nasawiya n'œuvre pas dans ce domaine. En outre, nous ne savons pas encore si les activistes, une fois mariées et mères de famille, resteront autant engagées dans l'intervention féministe. Il pourrait être intéressant pour Nasawiya de se pencher sur ces questions afin de favoriser l'engagement de toutes les femmes et de conserver ses activistes. En effet, il existe dans la société libanaise une tendance à considérer prioritaire la vie de famille pour les femmes, par rapport à leur carrière ou à d'autres sphères d'intérêt, d'autant plus que l'activisme n'est généralement pas valorisé comme l'expliquent les participants à l'étude de cas, hommes et

femmes. Ceci pourrait générer des pressions sur certaines activistes quant à leur engagement au sein de Nasawiya une fois qu'elles seront mariées. Cependant, il faudrait confirmer ou infirmer cette possibilité par des recherches.

On constate les approches pédagogiques qui sont mises en œuvre au sein des activités de Nasawiya sont cognitive, praxique, pragmatique, morale, dialogique, créative, critique, sensorielle, ludique, artistique, holistique, expérientielle, réflexive, participative, coopérative, socioconstructiviste, intergénérationnelle et inclusive (puisqu'elles veulent intégrer non seulement toutes les femmes, y compris les femmes âgées et les femmes étrangères, mais également les minorités en général et les hommes). On pense par exemple à la Marche des femmes le 8 mars, à l'intervention de théâtre de rue, à Sawt el Niswa (La voix des femmes), aux Féminités de fiction, aux formations en informatique, etc. Les interventions de Nasawiya font appel à la pédagogie de projet, à la pédagogie du jeu et de l'imaginaire, et à l'humour. Fondamentalement émancipatrices, elles visent essentiellement le renforcement du pouvoir-agir (empowerment) de toutes les femmes. Elles sont basées sur l'apprentissage coopératif et socioconstructiviste au sein de l'action, aussi bien pour le grand public que pour les activistes, intégrant les talents, les expériences et les bagages culturels de tous et toutes (inspiré d'Orellana, 2002, p. 131).

Une intervention de Nasawiya à l'occasion de la Journée internationale de la femme

Rappelons que Nasawiya a réalisé une intervention éducative destinée au grand public à l'occasion de la Journée internationale de la femme du 8 mars 2010. Il s'agit d'un atelier de formation réunissant plusieurs activistes volontaires et salariés d'IndyACT et de Nasawiya, à la fois des hommes et des femmes, pendant huit rencontres. Cet atelier a été animé par Kristen, une activiste volontaire de Nasawiya. J'ai pu faire de l'observation participante tout au long de cet atelier et j'ai aussi réalisé une entrevue avec Kristen par la suite.

Kristen possède une longue expérience dans le théâtre de performance mais pas dans le théâtre utilisé dans l'activisme, notamment dans les stratégies adoptées dans cet atelier, en

particulier le théâtre de l'opprimé[81] et, en son sein, la stratégie du théâtre invisible (Boal, 1996, p. 37-40 ; 2004, p. 46). Cette stratégie consiste à jouer une scène, par exemple de conflit, hors du théâtre dans un lieu public caractérisé par une grande affluence. Se trouvant là par hasard, les spectateurs (qui deviennent des «spect-acteurs») ignorent qu'il s'agit d'interprétation. Préparée soigneusement à partir d'un texte ou scénario initial et adaptable, la scène est répétée par les protagonistes qui interprètent leurs rôles comme s'ils étaient de vrais acteurs, tout en tentant de prévoir toutes les réactions et interventions possibles imaginables du public, qui constituent un texte optatif (Boal, 1996, p. 37-40 ; 2004, p. 46). Cette stratégie cherche à engager le public et à le faire réfléchir à l'égard des problématiques sociales, politiques ou écologiques qui sont mises en lumière dans la scène de dispute. Elle est imprégnée d'une philosophie freirienne. En effet, elle puise dans les histoires de vie et les vécus quotidiens des acteurs (leurs combats, leurs situations d'oppression et les problématiques auxquels ils sont confrontés) et ne cherche jamais à représenter les luttes et les oppressions de personnes non présentes, nous explique Kristen. Il s'agit d'un aspect qui est très pertinent pour les acteurs de Nasawiya mais qui a quand même provoqué plusieurs débats quant à sa pertinence.

Kristen souligne qu'elle a appris la stratégie de théâtre invisible au sein de l'action et en même temps que les autres participants à l'atelier, qui ont été associés très étroitement à la construction des savoirs et de l'intervention de théâtre, dans une approche fondamentalement socioconstructiviste et coopérative. Ainsi, dans un premier temps, Kristen s'est basée sur l'ouvrage pratique de Boal (2004), proposant des exercices que les participants ont cherché à comprendre et à réaliser collectivement. Ces exercices visent à développer l'estime personnelle et le pouvoir-agir des participants ainsi que la cohésion et la confiance entre eux, nécessaires à la réalisation d'une action de théâtre rue. Ils permettent également de se défaire des inhibitions et d'acquérir la concentration et l'état d'esprit requis pour l'improvisation théâtrale. Dans un deuxième temps, les participants ont réfléchi ensemble à propos des objectifs, du contenu, des approches et de la forme de l'intervention de théâtre de rue, puis ont commencé à la concevoir collectivement. Ils ont choisi de réaliser deux interventions de

[81] Cette démarche fait référence à plusieurs stratégies possibles : le théâtre-journal, le théâtre invisible, le théâtre roman-photo, la riposte à la répression, le théâtre-mythe, le théâtre-jugement, les rituels et masques (Boal, 1996, p. 36-46).

théâtre dans divers lieux publics (un marché alimentaire, un centre commercial, un café, un jardin public et une rue) consistant en une scène de harcèlement sexuel et une dispute entre un frère et sa sœur.

La conception des interventions de théâtre a suscité de nombreux débats portant, entre autres, sur l'utilité et la pertinence de la mise en scène de la violence verbale et physique et le rôle de la presse (comme exemple d'interrogation, fallait-il cibler la presse ou cibler le grand public ? Finalement, le grand public sera choisi).

On constate que le processus de construction de cette action de théâtre contribue à permettre aux participants de clarifier leurs représentations et conduites à l'égard du monde et de l'action éducative, de confronter ces dernières à leurs pratiques personnelles, écocitoyennes et professionnelles et aux représentations et aux pratiques des autres participants. Ce processus aide les participants à mieux se situer au regard de leurs conceptions et action et à envisager s'il y a lieu des changements ou améliorations : il s'agit d'une «*démarche implicite d'éducation relative à l'environnement*» (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29). À travers cette démarche, les participants ont notamment pris conscience du caractère contextuel et culturellement déterminé du rapport à l'espace : lors de la planification de l'intervention, Kristen, qui est anglaise et qui habite au Liban depuis 2 ans, a sorti une carte de Beyrouth. Mirna, qui est libanaise, a alors souligné le fait qu'à Beyrouth, les gens se retrouvent dans la ville grâce à des repères tels que «près de la porte verte» ou «à gauche de la maison rouge». En effet, en raison de la guerre et de la désorganisation urbaine qui en a découlé, les noms et numéros de rue ne sont souvent pas indiqués et les personnes ont pris l'habitude de s'orienter grâce à d'autres repères.

Cette observation participante a été passionnante et extrêmement utile pour mieux comprendre l'action éducative réalisée par les acteurs interrogés ainsi que la dynamique de construction de leurs savoirs et de leurs activités. Nous ne pouvons malheureusement pas déployer en profondeur l'analyse des données recueillies, car il a fallu limiter l'ampleur de la recherche doctorale. Signalons que cette démarche de construction d'une intervention de théâtre fait appel aux approches pédagogiques dialogique, critique, réflexive, expérientielle,

participative, coopérative, créative, artistique, ludique, conviviale, cognitive, affective, morale, pragmatique et praxique, ainsi qu'à la pédagogie de projet et à la pédagogie de l'imaginaire. En particulier, elle intègre des approches holistique et expérientielle, puisque tant l'esprit que le corps des participants sont engagés. Développant globalement le savoir-être et le savoir-faire des participants, mettant à profit aussi bien les talents individuels et complémentaires que les possibilités collectives, elle est de l'ordre de l'éducation selon le champ notionnel de l'éducation élaboré par Sauvé (voir Figure 2.1, p. 194 au Chapitre II). Suite à cette démarche, les participants ont proposé de mettre en place une troupe de théâtre qui ferait des interventions de théâtre invisible lors de journées importantes telles que la Fête du travail ou la Journée internationale de la femme.

La collaboration à des recherches et des ressources pédagogiques

IndyACT collabore également à des recherches et à l'élaboration de ressources pédagogiques par d'autres institutions et ONG, en y apportant leur expertise à l'égard des problématiques sociales, écologiques et politiques libanaises et régionales :

> Soumar : *Nous cherchons à contribuer à d'autres projets qui nous semblent bénéfiques, même s'il ne s'agit pas de nos projets, pour aider leurs acteurs. Nous essayons d'apporter aux projets notre perspective locale spécifique. Par exemple, nous avons collaboré avec l'Institut International du Développement Durable, ce qui a mené à la production d'un rapport sur les changements climatiques et la sécurité dans le Moyen-Orient. Pour cela, nous avons organisé une journée d'atelier et de discussion regroupant des experts libanais travaillant sur différentes thématiques environnementales provenant de diverses institutions (y compris le Ministère de l'Environnement), d'ONG libanaises ainsi que des personnes de l'Institut International du Développement Durable.*

J'ai pu faire de l'observation participante lors de l'atelier dont parle Soumar, qui a mené à la production d'un rapport intitulé Rising Temperatures, Rising Tensions Climate change and the risk of violent conflict in the Middle East (Brown, et Crawford, 2009), publié en anglais, en arabe et en hébreu. Pour rédiger leur rapport, les acteurs de l'Institut International du Développement Durable ont réalisé d'autres ateliers similaires dans la région. Adoptant les

stratégies du remue-méninges, du débat et du scénario du futur, cet atelier fait appel aux approches pédagogiques cognitive, dialogique et critique.

Enfin, les acteurs d'IndyACT rédigent des articles pour des journaux de recherche, notamment sur les rôles des ONG dans les questions climatiques dans la région arabe.

4.7.2 Une éducation pour les activistes de l'organisation : une dynamique mobilisatrice, continue et enracinée dans l'action

Lorsque les acteurs d'IndyACT sont interrogés à propos de leurs activités éducatives, ils n'évoquent pas d'emblée leur action de formation d'activistes ni les interventions spécifiques pour leur personnel salarié et volontaire, mettant de l'avant leurs initiatives destinées aux médias, aux politiciens, au grand public, etc.

Néanmoins, quand nous avons souligné l'action d'IndyACT destinée à leurs activistes en vue qu'ils deviennent des agents de changement socio-écologique, les acteurs interrogés reconnaissent que cette action est essentielle pour eux et qu'elle est effectivement éducative :

> Soumar : *Le renforcement du pouvoir-agir (empowerment) de nos activistes afin qu'ils deviennent un jour des membres de la ligue est la raison de la création d'IndyACT. Nous voulons qu'ils réalisent leurs rêves, nous voulons leur montrer la voie grâce à notre groupe d'activistes expérimenté. Les jeunes activistes veulent agir mais ne savent pas comment. Nous cherchons donc à les canaliser, les inspirer, les former, leur donner des moyens et des stratégies, les aider à se construire et à construire leurs compétences. Nous envoyons nos activistes suivre des formations, assister à des conférences, participer aux négociations, etc. Nous adaptons la formation de chacun et chacune à ses intérêts. Nous les aidons à développer leurs points forts et à travailler sur leurs points faibles. Par exemple, Rita est une bonne oratrice publique, nous l'aidons à développer cela et à accroître ses capacités de résolution de conflit et son écoute. Hussein aime beaucoup la logistique et la menuiserie, nous l'aidons dans le renforcement de ses compétences et habiletés dans ce domaine.*

Selon l'analyse des données, IndyACT et Nasawiya ont une mission fondamentalement éducative (même si les acteurs n'en ont pas toujours conscience). Cette mission consiste à transformer les volontaires et les salariés en activistes qui conçoivent et mettent en œuvre des stratégies de changement socio-écologique (par exemple, des campagnes, des projets

ponctuels ou des actions de revendication), s'assurant de rechercher et d'obtenir les moyens et les ressources pour le faire. Divers champs éducationnels, entre autres l'éducation à la paix, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation aux droits de la personne, participent à la promotion de l'activisme au sein de la société libanaise et à la création d'agents de changement en vue de déconstruire et reconstruire les réalités sociales, écologiques, politiques, économiques et éducationnelles. Parmi ces champs éducationnels, figure l'éducation relative à l'environnement, qui est souvent réalisée ici d'une manière non formelle, transversale et diffuse dans l'ensemble des activités. Dans ce volet, l'éducation fait surtout référence à la formation et aux apprentissages.

Les apprenants deviennent non seulement des agents de changement mais également des éducateurs en matière d'environnement et d'action socio-écologique. Dans cette perspective, la mission d'IndyACT et de Nasawiya est fortement marquée par la philosophie du courant de la critique sociale en ERE et par une finalité du renforcement du pouvoir-agir (empowerment) et du vouloir-agir des apprenants. L'environnement est alors perçu comme un objet partagé de transformations et un lieu d'émancipation, de responsabilisation et de renforcement du pouvoir-agir :

> Ali : *Au Liban, le public nous dit souvent «nous sommes un petit pays, nous émettons peu de gaz à effet de serre, nous avons très peu d'impact sur les changements climatiques et de toute façon, nous n'avons pas de poids, nous ne pouvons rien faire». Je leur explique qu'au contraire, nous pouvons faire beaucoup et influencer les autres pays de la région (Jordanie, Syrie, Égypte, Irak, etc.). Nous pouvons inciter ces pays à former une coalition régionale et à faire entendre notre voix aux négociations climatiques ainsi que la voix de nos enfants. Nous avons une influence et nous pouvons changer les choses, j'explique ceci au public.*

Les propos des acteurs lors des entrevues[82], ainsi que l'observation participante que j'ai réalisée lors de nombreuses activités, notamment pendant les huit sessions de l'atelier de formation en théâtre en vue d'une intervention pendant la Journée internationale de la femme,

---

[82] Entre autres, pour les activistes volontaires, les réponses à la question «Lorsque vous avez rejoint l'organisation, êtes-vous allé (e) à des formations, des rencontres, des activités? Parlez-moi de ces dernières. Qu'avez-vous fait? Qu'ont fait les membres d'IndyACT? Comment avez-vous interagi? Dans quel contexte ou quelles conditions?» et à la question «Qu'avez-vous appris grâce à votre expérience d'activiste?» (voir le guide d'entrevue en Annexe E).

permettent de mieux comprendre l'action éducative réalisée par IndyACT, qui comporte à la fois un volet formel et un volet non formel.

Les activités éducatives formalisées

IndyACT organise quelques activités éducatives formalisées et planifiées destinées spécifiquement aux activistes, telles que les activités de recrutement et les réunions introductoires :

> Ali : *Pour identifier des activistes souhaitant travailler avec nous, nous organisons des conférences ou nous prenons part à des événements comme des foires dans des écoles ou des universités. Lors de ces occasions, nous parlons de ce qu'est IndyACT, de nos activités dans tous les domaines. Ensuite, nous invitons les personnes intéressées à une rencontre d'introduction, où nous discutons avec eux du type d'action qu'ils pourraient entreprendre et des problématiques qui pourraient les interpeller.*

En particulier, IndyACT met en place des formations d'Action directe non violente destinées aux nouveaux activistes (comme elles ont lieu une fois par an, il arrive que ces derniers ne fassent pas cette formation immédiatement quand ils rejoignent l'organisation, mais l'année d'après). Ces formations durent plusieurs jours et ont lieu généralement en été. Elles visent à permettre aux activistes d'acquérir les savoirs et compétences pour réaliser des actions de revendication et pour rejoindre éventuellement l'équipe d'action :

> Nadim : *La formation d'Action directe non violente a eu lieu à l'Éco-village [un gîte à la campagne] pendant cinq jours complets. Nous étions 20, des Libanais et des Danois. Nous avons d'abord fait des jeux pour faire connaissance et briser la glace. Puis, nous avons assisté à des conférences sur IndyACT et ses activités, sur l'action directe non violente... Nous avions également des projets à réaliser en équipe. Nous avons appris aussi à nous protéger et protéger les autres [pendant une action de revendication ou de protestation], comment parler aux médias, comment gérer les arrestations... Nous avons créé des scénarios et modélisé l'action, puis nous avons distribué les rôles : policiers, activistes, politiciens, journalistes, propriétaires de l'usine, etc. Une fois l'action réalisée, nous l'avons évaluée. Nous avons eu des discussions et des débats collectifs, notamment sur ce qu'était l'activisme au Liban et au Danemark et le rôle du gouvernement dans la société. Nous avons réalisé que nous pouvions apprendre les uns des autres. Nous avons eu une discussion philosophique où nous cherchions à définir la violence, c'est nécessaire si on veut*

> *faire des actions non violentes. J'ai beaucoup aimé cette formation. J'adore les actions [de revendication ou de protestation] et leur impact, c'est ma passion.*
>
> Sara : *La formation d'Action directe non violente est une sorte de camp pour activistes. Nous faisons beaucoup d'activités physiques dans la nature, comme la randonnée et l'escalade et nous mettons en place des actions [de revendication ou de protestation] de A à Z.*
>
> Nadim : *La formation d'Action directe non violente donne une idée très concise de ce qu'on peut confronter dans des situations réelles ; elle donne les techniques à utiliser pour éviter d'être violent ou d'être perçu comme violent ; elle fournit les bases théoriques qui permettent de juger quand des actions directes non violentes sont justifiées ou nécessaires ; elle construit la cohésion et la confiance dans le groupe (surtout si c'est une équipe préconstituée) ; elle permet aux participants d'éduquer d'autres personnes, élargissant le réseau des activistes ; elle apprend aux personnes à mettre en place une campagne d'Action directe non violente réussie, au moins théoriquement.*

Des formations de formateurs en Action directe non violente sont également mises en place par IndyACT, ciblant les personnes qui ont donc déjà fait la première formation et qui éduqueront à leur tour de nouveaux activistes par la suite. Sara nous explique, par exemple, qu'elle a suivi les deux formations et qu'elle pourra être éducatrice lors la prochaine formation.

Soulignons que la formation d'Action directe non violente est donnée par plusieurs acteurs d'IndyACT, auxquels les thématiques à enseigner sont allouées en fonction de leurs points forts. Les activistes volontaires apprennent de cette manière à travailler en équipe tout en développant leurs capacités de débrouillardise et résilience :

> Sara : *La formation d'Action directe non violente comporte plusieurs parties qui sont animées par plusieurs personnes. Par exemple, Waël s'occupe de l'escalade et Adnan s'occupe de la logistique. Mais, quand on travaille dans une ONG, on fait tout. Une fois, nous avons du apprendre en une nuit à communiquer avec la presse.*

Les propos des personnes interrogées nous permettent de constater que la formation d'Action directe non violente, l'une des premières activités éducatives suivies par les activistes, fait appel à la clarification des visions à l'égard de monde, des problématiques sociales et écologiques, de la violence et de la non violence… Elle confronte ces visions à celles

d'autres personnes et aux pratiques personnelles et collectives, permettant d'envisager s'il y a lieu des modifications. Cette formation comporte donc une démarche éducative implicite (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29). Adoptant les stratégies du débat, de la simulation et du jeu de rôles ainsi que la pédagogie de projet et la pédagogie du jeu, la formation d'Action directe non violente a recours à des approches pédagogiques cognitive, dialogique, critique, expérientielle, coopérative, socioconstructiviste, réflexive, interculturelle, ludique et conviviale. Intégrant des activités sportives en plein air, cette formation fait appel à la pédagogie de terrain. Outre la dimension récréative d'une telle pédagogie, elle semble surtout contribuer à développer une sensibilisé écologique, le renforcement du pouvoir-agir, l'estime personnelle et la capacité de débrouillardise chez les activistes ainsi que la confiance et la cohésion entre eux.

Les activistes d'IndyACT sont également envoyés, tous frais payés, à des formations organisées par des tiers, comme le Climate Advocacy Institute qui a eu lieu en Turquie afin de préparer des activistes d'organisations du monde entier à la conférence de Copenhague.

En matière d'activités éducatives formalisées ciblant les activistes spécifiquement, celles de Nasawiya sont destinées non seulement aux activistes mais également au grand public, à la différence d'IndyACT qui met en place certaines formations exclusivement pour ses volontaires. La raison pourrait en être que Nasawiya est une organisation plus jeune et que sa finalité est de construire un mouvement de femmes et donc surtout de rallier de nouvelles personnes.

Les activités éducatives plus ou moins formalisées et non formelles

Selon les acteurs interrogés, IndyACT propose aux activistes une formation sur mesure pour chacune et chacune d'entre eux, adaptée à leurs préoccupations, leurs points forts et leurs faiblesses, enracinée dans l'action et la réflexion, fondée sur la praxis. Cette action éducative est de nature à transformer les activistes en experts reconnus dans le domaine d'intervention qu'ils ont choisi :

> Ali : *Après la première rencontre d'introduction où nous avons clarifié les intérêts de nos nouveaux activistes, nous les formons. Par exemple, si nous avons quelqu'un qui veut travailler dans l'action directe, nous l'envoyons à une formation d'Action directe non violente. Pour une personne qui s'intéresse aux politiques, Waël la présente au département des politiques, nous lui faisons faire un stage, nous l'envoyons participer aux négociations en suivant son travail... L'une de nos anciennes stagiaires, Sara, qui a fait partie de notre équipe à ce titre pendant un an, est devenue experte en politiques et va bientôt rejoindre un institut universitaire spécialisé, l'Institut des Politiques Issam Fares. Si nous avons une personne qui veut œuvrer dans la sauvegarde de la biodiversité, Soumar qui s'occupe de ce dossier la forme, l'envoie à des formations et aux conférences... Nous offrons à nos activistes une formation professionnelle, qui nous permet de leur transférer nos savoirs et compétences.*
>
> Soumar : *Une de nos activistes s'intéresse beaucoup à la fois aux questions environnementales et aux problématiques féministes, nous l'avons donc envoyée à des événements concernant les deux domaines.*

Ancrée dans l'action, la formation des activistes est continue et se fait de manière plus ou moins formelle, souvent non formelle, au fil des activités quotidiennes, non seulement des formations systématisées mais aussi des rencontres, des discussions, des remue-méninges, des débats planifiés ou improvisés, la préparation collective d'actions de revendication ou de protestation, la vie associative, les déplacements, les repas, les loisirs, etc. Rappelons que Wals et Heymann (2004, p. 125) définissent les situations éducatives informelles et non formelles, par exemple en ERE, comme des situations basées sur les processus, où l'apprentissage a lieu lors d'événements semi-structurés quotidiens qui peuvent porter explicitement ou non sur l'environnement. Les participants à l'étude de cas font référence à de telles situations éducatives, qui sont informelles et non formelles :

> Kristen : *Je n'ai pas vraiment suivi des formations quand j'ai rejoint l'organisation. Mon adhésion à Nasawiya était un processus plutôt informel. En gros, j'ai commencé à être impliquée dans leurs activités, c'est-à-dire des conférences, des lancements de livres, des manifestations, des rencontres, des discussions, etc. J'ai appris et j'apprends toujours à écouter davantage les autres personnes. Même quand j'anime l'atelier de formation en théâtre, je devrais écouter davantage. J'ai réalisé aussi que rencontrer des personnes engagées, discuter avec elles, travailler avec elles, c'est tellement formateur, j'apprends tellement de choses juste en observant leur manière d'agir. Par exemple, j'ai rencontré Nadim il y a deux semaines et tout de suite on a commencé à discuter, c'était tellement intéressant... J'étais là depuis les débuts de Nasawiya. Entre autres, nous avons eu une réunion d'une journée, un remue-méninges à propos de nos stratégies, pendant lequel nous avons discuté*

> *notamment des points suivants : comment attirer des membres, comment mettre en place leur adhésion, que devraient faire les membres, quelles devraient être leurs responsabilités, quelle est notre démarche de financement, quels donneurs pouvons-nous accepter à des fins éthiques, comment prendre les décisions, etc. Par exemple, nous avons décidé que les décisions seraient prises par consensus.*

Comme nous l'avons constaté dans les propos de Kristen, les activistes volontaires se sont souvent engagés progressivement. Certains observent, écoutent et touchent à tout avant de trouver le créneau d'action et de problématique qui leur convient :

> Nadim : *Au début, j'étais très jeune et je ne savais pas ce qu'était l'activisme ou une ONG. J'avais juste une passion et je voulais agir, sans savoir comment. Je voulais tâter le terrain alors j'allais aux rencontres d'IndyACT, j'écoutais. Je voulais mieux savoir ce que je voulais faire et ce que je ne voulais pas faire. Je faisais du volontariat pour IndyACT dans toutes sortes de choses, selon leurs besoins. Plus tard, j'ai commencé à initier des choses, une fois que j'avais montré que j'étais dévoué et engagé. Maintenant, je suis membre du comité d'administration donc j'ai vraiment mon mot à dire. Je fais aussi partie de l'équipe d'action et j'aime beaucoup cela. Mes principales tâches à IndyACT sont l'action [de revendication ou de protestation], la planification stratégique, la prise de parole en public, la rédaction et, plus généralement, le volontariat pour des tâches associatives. Ces tâches impliquent d'avoir des compétences que j'avais déjà au départ, mais que j'ai développées et renforcées de manière professionnelle à IndyACT.*
>
> Sara : *Je n'ai pas commencé tout de suite à travailler sur les politiques environnementales à IndyACT. Au début, je faisais un peu de tout, beaucoup de travail administratif, de petites campagnes sur les changements climatiques…*

Nous remarquons que l'action de l'organisation est caractérisée par des approches pédagogiques participative et coopérative, et que les décisions sont prises par consensus, tant chez IndyACT que chez Nasawiya. Tous les activistes peuvent participer, s'ils le souhaitent[83], à la prise de décision et à la conception et la mise en place de l'action, qui est basée sur une démocratie participative. De plus, les activités éducatives intègrent une philosophie socioconstructiviste, selon laquelle la construction des savoirs est un processus social (d'après Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 65). Les apprenants et l'éducateur sont alors cogestionnaires de la situation pédagogique (*ibid.*, p. 67). Cette approche

[83] Les activistes interrogés insistent tous sur la possibilité qui leur est octroyée par l'organisation de s'investir uniquement dans certaines initiatives, du moment qu'ils s'engagent et sont responsables. Ils soulignent aussi l'importance d'identifier des priorités, même si toutes les problématiques sociales et écologiques sont également importantes à leurs yeux, en vue d'être efficaces.

socioconstructiviste permet de développer les savoirs, les compétences, l'esprit critique, la capacité à débattre, la confiance en soi, le sentiment de pouvoir-agir et la responsabilité des activistes, renforçant ainsi non seulement leur faculté d'agir à l'égard des problématiques sociales et écologiques mais également leur faculté d'éduquer les autres à l'égard de l'environnement et de l'action socio-écologique :

> Kristen : *Les personnes que je rencontre ici sont des compagnons et compagnes de grande valeur. Grâce à notre travail collectif et nos discussions, nous apprenons beaucoup, c'est de l'apprentissage collectif. J'ai appris aussi que la solidarité et le travail en équipe, c'est très important. Si je veux faire quelque chose, c'est beaucoup plus efficace en groupe que si je le faisais individuellement. Je veux continuer à travailler et apprendre de cette manière.*
>
> Mirna : *Il n'y a pas de hiérarchie. Toute personne peut intervenir et prendre la parole. C'est une forme d'apprentissage collectif. Les formateurs et les responsables de campagnes apprennent de nous [les activistes volontaires] aussi. Nous apprenons les uns des autres. L'éducateur traditionnel croit qu'il sait tout. Ici, ce n'est pas une situation traditionnelle enseignant-apprenants. Par exemple, à Nasawiya, une activiste féministe expérimentée peut se joindre à nous mais elle doit savoir qu'il faut prendre et donner à la fois. C'était comme ça dans toutes les formations que j'ai suivies à IndyACT et Nasawiya. Les formateurs nous écoutent beaucoup, nous discutons et interagissons avec eux.*
>
> Nadim : *J'ai beaucoup appris grâce à mon expérience d'activiste à IndyACT. J'ai appris notamment à éduquer autrui, grâce aux activités éducatives mises en place. Elles ne sont pas orientées du haut vers le bas (top-down). Ce n'est pas du tout «je suis l'élève, il est le conférencier» et «je ne sais rien et il sait tout». Le système éducatif est très égalitaire, fluide et démocratique dans l'organisation. Je peux apporter beaucoup de choses aux formations, je peux utiliser n'importe lequel de mes savoirs.*
>
> Sara : *Lorsque j'étais activiste volontaire à IndyACT (je l'ai été pendant un an avant de devenir stagiaire), j'ai représenté l'organisation à un atelier en Jordanie sur les liens entre la gestion des ressources en eau et le genre, réunissant des ONG de toute la région. À mon retour, j'ai fait une présentation pour 5 acteurs d'IndyACT en leur résumant le contenu de l'atelier, les points essentiels qui avaient été soulevés pendant ce dernier, ses résultats, les pistes de développement pour notre propre travail émergeant de cette formation, etc. Nous avons discuté de tout cela ensemble... Après quelques temps, je suis devenue la personne qui expliquait les politiques des changements climatiques et leur histoire à des interlocuteurs externes. Je suis devenue une personne passionnée à propos de politiques vers qui se tournent les autres pour apprendre, j'apprécie beaucoup cela.*

Selon l'analyse transversale des données, l'action d'IndyACT et Nasawiya fait considérablement appel au dialogue. Selon Barber (1984, p. 175), la démocratie participative repose sur la conversation, qui permet de lier la pensée à l'action, d'inventer des idées de manière créative, d'identifier des préoccupations partagées et de mettre en place des visions alternatives, à condition d'écouter réellement. L'écoute devient alors «*un art mutualiste... [durant lequel] l'auditeur empathique devient davantage comme son interlocuteur lorsque les deux réduisent les différences entre eux à travers la conversation et la compréhension mutuelle*» (traduction libre, Barber, 1984, p. 175). Ce type de dialogue semble intégré par IndyACT et Nasawiya dans toutes les dimensions de leur action. C'est un dialogue à la fois « avoir» et « être » (Fromm, 1979, p. 42). Comme nous l'avons vu dans le Chapitre II, le dialogue «avoir» vise surtout à échanger des choses utiles telles que des contacts et des ressources pédagogiques ou logistiques. Quant au dialogue «être», c'est une conversation libre et non pragmatique, sans orientation préétablie, où il ne s'agit pas d'argumenter pour avoir le dernier mot, mais de s'engager à l'égard des autres et de développer ainsi la compréhension à l'égard du monde et la faculté d'agir envers ce dernier. «Plus qu'une bonne conversation, [...] moins qu'une négociation structurée» (traduction libre, Saunders et Slim, 1994, p. 45), ce type de dialogue mis en place par IndyACT et Nasawiya est, en outre, nécessaire au processus de consolidation environnementale de la paix et à la transformation des rapports humains qu'il présuppose (*ibid.*).

Soulignons que les personnes interrogées sont conscientes d'avoir été éduquées en tant qu'agent de changements écologiques et sociaux principalement à travers l'action, en faisant et en agissant. Leurs apprentissages sont ancrés dans l'agir et marqués par la pédagogie de projet (souvent implicite), par une vision socioconstructiviste et par des approches pédagogiques cognitive, praxique, réflexives, critique et expérientielle. Ainsi, lorsque Nadim déployait les apprentissages permis par la formation d'Action directe non violente (abordés préalablement), il ajoutait : «*cependant, tout cela ne peut être vraiment appris que lorsqu'une situation réelle se présente, vous forçant alors à improviser et prendre les choses en mai* ». Les propos des autres acteurs vont dans le même sens :

Soumar : *Toutes les sessions de négociations auxquelles nous avons participé en 2009 en vue de préparer la conférence de Copenhague étaient des situations éducatives pour nous.*

Nadim : *Oui, c'est vrai que j'ai des savoirs et des compétences dans plusieurs domaines, mais c'est parce que j'ai pris l'initiative d'apprendre. J'ai fait des recherches et des lectures tout seul. Autrement, je ne saurais rien sur les changements climatiques et le féminisme. On n'apprend pas cela à l'université, je suis étudiant en sciences politiques et tout ce qu'on m'enseigne, c'est la politique. Mais je ne peux pas résoudre des problèmes si je n'ai pas une vision globale, si je ne connais pas l'économie, la sociologie, la philosophie, l'histoire... J'ai appris par la discussion, par le dialogue, par l'expérience et en lisant des livres. Je rencontre des personnes qui savent beaucoup de choses et nous avons des discussions qui m'apprennent beaucoup. Le dialogue, c'est très éducateur. Je suis aussi allé à des conférences et j'ai regardé des documentaires éducatifs, l'une des meilleures manières d'apprendre. Je me suis éduqué tout seul en partie.*

Sara : *Après mon volontariat à IndyACT, j'ai fait un stage initialement de 3 mois qui s'est transformé en un an. À l'époque, je venais de commencer ma maîtrise en politiques environnementales et je lisais beaucoup de textes sur les politiques. J'ai commencé à travailler avec Waël qui était alors la seule personne s'occupant des politiques environnementales et, ensemble, nous avons formé le département des politiques, rejoints plus tard par d'autres personnes. J'étais en charge de la Campagne climatique arabe ... En tant que personne œuvrant en politiques environnementales, j'ai été éduquée à travers mes études et mon travail dans les ONG, surtout IndyACT... Je me suis surtout éduquée à travers deux processus. D'abord, j'ai fait des recherches et j'ai lu tout ce qui concerne les changements climatiques partout dans le monde. Ensuite, nous voulions faire accréditer IndyACT pour pouvoir nous rendre à la conférence de Copenhague en tant qu'IndyACT et plus seulement en tant que membre d'une coalition d'ONG, le Climate Action Network ou Réseau d'action climatique, comme dans les négociations précédentes. J'ai donc préparé un dossier complet sur les activités d'IndyACT générales et climatiques et j'ai présenté ce dossier, non seulement à l'ONU mais également à l'UNFCCC (Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques), l'instance climatique de l'ONU. Pour cela, j'ai fait des lectures exhaustives sur la dimension scientifique des changements climatiques, les politiques et les négociations climatiques, les politiques des Nations Unies, etc. En tant que responsable de la Campagne climatique arabe, je lisais aussi toutes les positions des pays de la région arabe, je les analysais et en proposais d'autres... J'ai commencé aussi à assister avec Waël à tous les ateliers, rencontres et négociations climatiques, aussi bien au Liban (par exemple, au Ministère de l'Environnement, dans les instances gouvernementales, à l'Institut des Politiques Issam Fares[84]) qu'à l'étranger pour les*

[84] Où Sara travaille comme agente de recherche à l'heure où sont écrites ces lignes, tout en étant toujours engagée comme volontaire dans IndyACT et d'autres ONG. Son investissement dans l'action environnementale lui a permis de se former dans ce domaine où elle est devenue professionnelle, tout en conservant une activité de bénévole dans la société civile.

> *négociations internationales. En effet, je suis allée à deux sessions de négociations à Bonn en 2009 et à la conférence de Copenhague en décembre 2009. À Bonn, j'ai rencontré une équipe de 500 personnes. Certains travaillaient sur les médias, d'autres travaillaient sur différentes sections des politiques (car on ne peut pas tout couvrir, il faut choisir une section des négociations climatiques). J'ai rejoint deux équipes de politiques et commencé à travailler avec elles. C'était très formateur car elles étaient très avancées, certaines personnes œuvrant dans le domaine des négociations climatiques depuis 10 ou 15 ans. J'ai pu discuter avec ces personnes et collaborer avec elles. En plus, nous devions écrire deux positions différentes en matière de négociations climatiques, une pour IndyACT et une pour le Réseau d'action climatique. J'étais impliquée dans la rédaction, principalement sur le plan des textes politiques.*

Les propos de Sara illustrent le fait que les apprentissages des acteurs sont ancrés dans l'agir, dans son cas dans la participation aux négociations climatiques :

> Sara : *Autant que je puisse faire de lectures sur les politiques climatiques et autres (croyez-moi, j'ai énormément lu et proposé des politiques), j'apprends cent fois plus quand je vais à des négociations ou des rencontres en la matière, car j'apprends sur le tas, dans l'action. Si je rencontre le directeur des politiques de Greenpeace International, des personnes de WWF, des personnes du Réseau d'action climatique, des personnes de FOE (Société des Amis de l'Environnement), des avocats et que nous discutons d'une proposition de traité climatique, de pourquoi nous devrions écrire ceci et pas cela, si nous approfondissons les aspects techniques et les détails de tout cela et la signification de chaque terme, si nous débattons de la quantité nécessaire de réduction des émissions de gaz à effet de serre et de quels pays devraient en être responsables et en quelles quantités, c'est comme si quelqu'un faisait de la modélisation des changements climatiques devant moi. J'ai beaucoup appris dans l'action. Bien sûr, je n'aurai pas pu suivre tout cela si je n'avais pas certains savoirs pour commencer (la nature des émissions de gaz à effet de serre, pourquoi on doit les réduire, quelles sont les différentes technologiques, etc.). Dans l'action, on apprend quoi faire de ces savoirs et on apprend plus encore.*

L'analyse des entrevues avec les acteurs met en lumière leur responsabilisation et leur autonomie à l'égard de leur formation. Selon Funtowicz et Ravetz (1990, p. 21), les activistes autodidactes, qui sont engagés de manière personnelle et quotidienne à l'égard des questions environnementales, possèdent souvent plus de savoirs et de compétences à l'égard de l'environnement que les experts institutionnels. C'est le cas pour les collaborateurs à cette recherche. Soulignons, cependant, que si les activistes d'IndyACT ont beaucoup contribué à s'éduquer eux-mêmes, ils ont également réalisé des formations au sein de l'organisation et

ont fait des études universitaires possédant des liens avec leur domaine d'action (voir la section 4.2).

Par la suite, Sara est devenue elle-même éducatrice en matière d'Action violente non directe d'une part, et de changements climatiques et de négociations d'autre part, privilégiant pour cela les approches pédagogiques cognitive et expérientielle ainsi que les stratégies du jeu de rôles, du scénario du futur et du débat. Sara insiste sur l'importance de l'expérience pour mieux comprendre une problématique environnementale complexe telle que les négociations climatiques et mettre en pratique les savoirs :

> Sara : *Dans mon cours de politiques environnementales, j'ai mis en place une activité éducative sur les négociations climatiques pour mes camarades de classe. D'abord, j'ai commencé par une conférence expliquant les politiques environnementales, les positions de chaque pays... Ensuite, j'ai conçu un jeu de négociations, en donnant à chacun le rôle d'un pays avec une fiche sur sa position, ses caractéristiques et ses politiques. L'enseignant du cours et moi devaient être les animateurs et ce jeu devait être suivi d'un débat. Mais nous n'avons pas pu terminer l'activité éducative, à cause de plusieurs raisons. J'aimerais la réaliser à nouveau. J'ai souhaité mettre en place cette activité car avant de participer aux négociations, je ne les comprenais pas comme je les comprends maintenant. La participation aux négociations m'a permis de vraiment cerner leur contenu. Les négociations climatiques sont très compliquées, elles impliquent énormément de parties prenantes et d'intérêts divergents.*

Le jeu de rôles, une stratégie de simulation de la réalité, permet aux participants de se glisser dans la peau des protagonistes d'une situation problématique et d'adopter leurs intérêts, leurs valeurs et leurs opinions (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 112). Ceci implique la clarification de ces derniers par les joueurs, le développement de la pensée critique et créative, la confrontation à d'autres visions du monde que les leurs et donc une prise de recul à l'égard de leurs croyances, opinions, savoirs, valeurs, etc. Quant au scénario du futur (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 117 ; Wenden, 2004, p. 161), qui repose sur la pensée créative, il mène les participants à explorer divers possibilités, notamment les effets de différentes options sur la résolution d'un problème (par exemple, qu'adviendrait-il si l'Arabie Saoudite développait des technologies de captage du carbone? Quelles seraient les conséquences sur leurs émissions de gaz à effet de serre et sur les négociations climatiques?)

Permettant d'imaginer un futur différent du présent (Wenden, 2004, p. 161), le scénario du futur est d'une grande pertinence 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. Enfin, le débat est une stratégie pédagogique qui correspond à une discussion organisée, parfois animée par l'éducateur. Elle obéit à des règles de fonctionnement basées sur le respect d'autrui et la demande du droit de parole tout en gardant une certaine spontanéité (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 116). Le débat peut être mis en œuvre de manière indépendante ou dans le cadre d'une autre stratégie pédagogique, comme le jeu de rôles ou le scénario du futur. La confrontation aux croyances, aux opinions et aux visions des autres au sein du débat, à travers «*l'interaction sociale, verbale, le conflit « socio-cognitif»* (Eveleigh et Tozzi, 2002, p. 8) contribue à l'évolution de nos propres croyances, opinions et visions (*ibid.*).

Comme nous l'avons vu dans la formation d'Action directe non violente, les acteurs d'IndyACT ont recours aux stratégies de la simulation, du jeu de rôles et du scénario du futur pour préparer les activistes à l'action. Par exemple, en vue de la conférence de Copenhague, des jeux utilisant ces stratégies ainsi que diverses approches (notamment cognitive, ludique, expérientielle, dialogique et critique) ont été mis en place : ceci illustre parfaitement le caractère expérientiel, dialogique, vécu et ancré dans l'action de l'intervention éducative réalisée par IndyACT pour ses activistes, que ce soit dans les activités planifiées ou moins planifiées :

> Sara : *Vingt acteurs d'IndyACT, salariés et volontaires, se sont rendus à la conférence de Copenhague : des personnes gérant la communication avec les médias, des personnes s'occupant des négociations et des politiques, des personnes chargées des actions de revendication, des jeunes, une personne responsable des jeunes, etc. Nous avons fait une sorte de jeu pour toutes ces personnes. Nous avons eu des discussions pendant des sessions de 2 à 3 heures pendant 4 semaines avant la conférence de Copenhague. Il fallait que toutes les personnes comprennent bien ce que sont les changements et les négociations climatiques, quelle est la position d'IndyACT, même s'ils s'occupent d'autres sujets. En effet, ils représentent l'organisation et doivent être capables de répondre à toute question, par exemple pourquoi nous avons cette position. Alors nous leur avons expliqué l'histoire des changements climatiques, qui sont les principaux acteurs, quelles sont leurs positions et leurs intérêts, pourquoi nous soutenons ceux-ci et pas ceux-là... Nous leur avons*

> *expliqué les différents termes des négociations qui sont complexes et qui portent à confusion, les divers acronymes... Nous avons lu et discuté également les différentes propositions climatiques, par exemple celle du gouvernement danois.*

Sara donne un exemple spécifique de jeu de rôles ayant pour but de préparer les acteurs à la conférence de Copenhague :

> Sara : *Nous avons fait aussi d'autres jeux, par exemple une journée dans la vie d'un négociateur en demandant aux participants de se glisser dans la peau de ce dernier et en leur présentant les diverses étapes (lever à 6 heures, déjeuner, première rencontre à 7 heures, conférence à 8 heures, comment se rendre sur les lieux). Nous avons fait des simulations des journées de tous les activistes à Copenhague avec un grand tableau, qui fait quoi et quand, qui est le responsable du groupe des jeunes... Chacun savait où étaient les autres activistes à quel moment et ce qu'ils faisaient. Nous avons distribué les activités à réaliser entre les participants. Le dialogue se passait de cette manière : «à 10 heures, les sessions de négociations commencent. Le premier jour, les volontaires, vous avez 3 actions de revendication, vous vous divisez en 3 groupes. Deux d'entre vous représentent les jeunes d'IndyACT, respectivement chez les jeunes du monde entier et les jeunes du Sud». Nous avions aussi une carte des lieux où se tiendrait la conférence.*

En outre, signalons que plusieurs acteurs d'IndyACT avaient réalisé des jeux de rôle et des simulations dans leur parcours éducationnel ou citoyen avant de rejoindre l'organisation. À leurs yeux, ces stratégies possèdent beaucoup de potentiel éducatif, puisqu'elles ont contribué à leurs propres apprentissages. Ainsi, Ali faisait partie du Gouvernement de l'ombre des jeunes libanais, une simulation du gouvernement qui conseille le véritable gouvernement (Ali était le Ministre de l'agriculture dans ce Gouvernement de l'ombre). Lorsqu'elle était à l'école et à l'université, Kristen a participé au programme de simulation de l'ONU, soit le programme National Model United Nations ou Modèle des Nations Unies. Chaque apprenant y joue le rôle d'un ambassadeur ou d'un Ministre des affaires étrangères et participe à une simulation de négociation internationale à l'ONU. Ce programme implique de faire des recherches sur les différents pays et d'acquérir des savoirs sur les contextes et les diverses problématiques qui caractérisent ces pays. Le processus mis en œuvre permet notamment aux participants de mieux comprendre les négociations internationales, de développer leur esprit critique, leur créativité ainsi que des capacités de débat, de communication, d'argumentation, et de prendre du recul à l'égard de leurs opinions et visions du monde. Kristen explique que

sa collaboration au Modèle des Nations Unies lui a ouvert les yeux sur le monde et l'a menée à s'intéresser au Moyen-Orient :

> Kristen : *C'est comme un club de débat qui imite l'Assemblée générale de l'ONU. Chaque personne est un pays et on se rencontre chaque semaine pour discuter d'un sujet, par exemple le désarmement nucléaire potentiel de tel pays. Une personne propose une résolution, chacun présente la position de son pays, nous débattons, nous votons et la résolution passe ou ne passe pas. Nous changions de pays chaque semaine et quelques fois, nous avions des pays dont nous n'avions jamais entendu parler auparavant. Ceci me faisait vraiment réfléchir car il fallait faire des recherches. Grâce à ce programme, j'ai commencé aussi à penser aux autres, autres personnes, autres pays, autres idées, autres concepts... Cela me faisait vraiment prendre de la distance et sortir de ma manière de penser à moi. Je suis allée aussi à des conférences internationales de Modèle des Nations Unies deux fois à la Haye. Là-bas, on devenait vraiment expert d'un pays. Rencontrer des gens d'autres pays est également une expérience incroyable et formatrice. À travers ce programme, j'ai commencé à m'intéresser au Moyen Orient, et à en apprendre plus sur ce dernier, ce qui m'a menée plus tard à étudier l'arabe à l'université.* [De nationalité anglaise, Kristen travaille depuis trois ans dans une ONG au Liban, en plus de son engagement dans l'activisme.]

On remarque que Farah, qui est également enseignante en droits de la personne dans une école, fait appel au débat avec les élèves (en plus de la pédagogie de projet, des sorties de terrain, du visionnement de documentaires, etc.) :

> Farah : *Nous faisons parfois des débats, par exemple sur la peine de mort. La classe se divise en deux groupes qui sont pour et contre la peine de mort. Chaque groupe doit présenter des arguments soutenant sa position. Les enfants aiment beaucoup cela, ils sont très motivés. Je pense qu'il est essentiel de renforcer leur pouvoir-agir (empowerment) pour qu'ils continuent d'agir par eux-mêmes.*

On observe que la formation des activistes se fait entre autres par l'exemple. Les activistes de longue date montrent l'exemple aux nouvelles recrues, pour qui ils constituent des modèles, voire des héros, et leur recommandent également de montrer l'exemple au public. Notamment, Waël, qui a beaucoup d'expérience et qui est engagé depuis longtemps dans l'activisme socio-écologique est un exemple à suivre pour toute l'équipe :

> Ali : *Waël a réalisé un miracle dans la région. Je pense que toute personne a le potentiel de devenir un autre Waël... Nous avons besoin d'un meneur, d'un chef de*

> *file (leader) qui nous montre la voie* et qui nous éduque pour que nous puissions éduquer les autres à notre tour.
>
> Nadim : *En parlant avec Waël, en discutant avec lui des changements climatiques, en voyant des personnes travailler et en faisant des lectures, ma relation avec l'environnement a beaucoup changé.*
>
> Hussein : *Partout dans le monde, il faut une personne qui montre la voie, qui prenne la direction des choses et qui éduque les autres afin qu'ils agissent et montrent, à leur tour, la voie à d'autres individus.*

Soulignons que les activistes d'IndyACT, notamment des jeunes hommes, se sont engagés dans les activités féministes de Nasawiya, grâce à l'exemple donné par une jeune femme très active à la fois dans les campagnes écologiques et féministes :

> Hussein : *J'ai appris qu'il y avait un collectif féministe qui travaillait avec IndyACT mais je ne voulais pas trop m'impliquer au début. Les acteurs féministes ont ensuite emménagé dans les locaux d'IndyACT, alors j'ai commencé à les connaître et à discuter avec eux. Farah d'IndyACT, avec qui j'avais beaucoup travaillé, est devenue leur coordinatrice. J'ai commencé à comprendre davantage ce qu'est le féminisme et j'ai décidé de participer aux campagnes de Nasawiya.*

IndyACT met certes en place des formations pour ses activistes. Toutefois, ces derniers apprennent également à devenir des agents de changement grâce à une action éducative plus ou moins formalisée, souvent non formelle, à travers la vie associative, les échanges, les jeux, les remue-méninges (planifiés ou non), les discussions (collectives ou réunissant deux ou quelques personnes, organisées ou improvisées), les débats, la conception et la mise en place de projets collectifs, les repas, les loisirs, les voyages, etc. L'action éducative ne correspond pas nécessairement à des formations structurées et délimitées dans le temps, elle n'est pas forcément planifiée et systématisée. Elle est souvent implicite, transversale et diffuse dans l'ensemble des activités de l'organisation ; elle est alimentée par l'intuition pédagogique des acteurs, salariés et volontaires (inspiré de Naoufal, Sauvé et Auzou, 2010, p. 62). On dit alors que l'apprentissage est de nature incidente, se produisant fortuitement (Foley, 1999, p. 4 ; Hill, 2004), se déployant «*alors que les personnes vivent, travaillent et s'engagent dans l'action sociale*» et «*se mettent en projet ensemble*» (Sauvé, 2007b, p. 335). Émergeant de l'action sociale, l'apprentissage incident permet aux protagonistes de faire avancer cette

dernière (Sauvé, 2007b, p. 335). Nous avons vu au Chapitre II que l'apprentissage incident est caractérisé par l'expérimentation et un processus d'essais et erreurs, se nourrissant de la mémoire collective et de l'expertise spécifique de chaque participant (Sauvé, 2007b, p. 335). Les savoirs construits dans ce cadre sont des savoirs fugitifs et non codifiés (Hill, 2004), édifiés dans l'action et entre les activistes, rarement pris en note et systématisés (Sauvé, 2007b, p. 335).

L'apprentissage incident peut se produire aussi alors que des personnes travaillent ensemble pour résoudre des problématiques socio-écologiques plus éloignées ou globales, qui affectent également l'environnement local. C'est le cas d'IndyACT.

De plus, les incidents critiques (qui déstabilisent les participants) font éclore des discussions et des débats (Sauvé, 2007b, p. 335), voire une évaluation formalisée ou une remise en question d'une intervention spécifique ou du processus d'action, fournissant des opportunités propices aux apprentissages. On peut citer en exemple une action de protestation mise en place par IndyACT (une ouverture de bannière pour la lutte contre le tabac dans les lieux publics face aux locaux du Parlement pendant laquelle j'ai réalisé de l'observation participante en février 2009). Cette action n'a pas satisfait les participants et a mené à une discussion et à l'identification des points à améliorer pour une future intervention similaire. Les acteurs présents ont souligné d'ailleurs que chaque intervention réalisée par l'organisation était en principe suivie d'une évaluation formalisée ou prenant la forme d'une discussion informelle. On peut penser aussi à l'intervention de théâtre de rue pendant la Journée internationale de la femme en mars 2009, qui consistait à mettre en lumière certaines problématiques rencontrées par les femmes. Elle a été suivie d'une discussion collective, permettant d'évaluer l'intervention, ses points forts, ses points faibles ainsi que les pistes de développement de ce type d'initiative. Ce type de discussion constitue une démarche éducative implicite (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29), caractérisée par l'apprentissage de nature incidente.

L'analyse transversale des données permet de confirmer la nature principalement incidente des apprentissages permis par l'action d'IndyACT. Ces apprentissages sont situés dans le

creuset de l'action socio-écologique réalisée par des personnes engagées quotidiennement qui apprennent dans l'action, qui vivent, travaillent et se détendent ensemble et qui ont développé des liens dépassant le cadre professionnel.

En outre, dans les cas d'apprentissage incident, les acteurs n'ont souvent pas conscience de la dimension pédagogique de leur action, qui n'est pas spécifiquement conçue et mise en place à cet effet (Sauvé et Naoufal, 2011). Le potentiel éducatif de leur organisation n'est alors pas vraiment reconnu et valorisé (*ibid.*). En général, les personnes qui construisent les savoirs fugitifs n'ont guère le temps et la possibilité de systématiser et de valoriser ces derniers, voire d'en prendre conscience (Sauvé, 2007b, p. 335). Nous constatons que c'est souvent le cas pour les acteurs d'IndyACT.

L'analyse transversale des données recueillies pendant l'étude de cas permet de constater que les apprentissages réalisés au sein de la vie collective quotidienne de l'ensemble des activistes et des activités éducatives sont situés au cœur de l'action, sont caractérisés par une vision socioconstructiviste et font appel à la pédagogie de projet, aux approches pédagogiques praxique, réflexive, critique, expérientielle, coopérative, ludique, conviviale ainsi qu'aux stratégies du débat, du remue-méninges et du jeu de rôle. Fondés sur la démocratie participative et la responsabilisation de tous les volontaires, ces apprentissages font référence à des éléments du courant sociocritique en éducation relative à l'environnement, de l'éducation populaire (Freire, 1980) et de l'éducation communautaire, en particulier le modèle d'éducation avec la communauté de Lovett (1995). Proche de la perspective freirienne, remettant en question le rôle dominant de l'éducateur dans la vision traditionnelle de l'éducation et engageant très activement les apprenants dans les apprentissages, ce modèle a trait aux transformations sociales et vise le renforcement du pouvoir-agir des personnes.

Selon les entrevues avec les activistes volontaires, les activités de tous ordres auxquelles ils participent au sein d'IndyACT permettent de développer leur esprit critique, leur capacité d'échanger et leur écoute, la capacité de contextualiser les problématiques écologiques tout

en faisant des liens entre des questions régionales et globales, la débrouillardise et la résilience qui sont primordiales pour la motivation envers l'action socio-écologique :

> Hussein : *Pendant la formation en Turquie, le Climate Advocacy Institute, la dernière semaine nous avons eu une panne d'Internet. Or, notre projet nécessitait Internet. Nous avons du trouver un plan B, et c'était extraordinaire de trouver un plan B et de le mettre en place, toute l'équipe travaillait ensemble pour terminer à temps. C'est l'une des expériences que j'ai appréciées le plus, à part le fait de rencontrer des activistes du monde entier avec qui je suis encore en contact aujourd'hui. Ces activistes font des projets efficaces dans leurs pays. Voir leur motivation et leur capacité de faire des choses est incroyable, tout comme travailler avec des gens d'ailleurs, qui ont des opinions différentes. Selon les problématiques qui touchent le plus leur pays, ils sont interpellés par des questions différentes. Par exemple, les Nord-américains sont plus concernés par les questions alimentaires et économiques, comme l'invasion des supermarchés et des enseignes de malbouffe comme les Mac Donalds. Les Indiens sont très préoccupés par les déchets électroniques. Dans le monde arabe, nous sommes interpellés par le manque d'espace de démocratie et de liberté de manœuvre dans la société civile.*

On remarque que la participation à une formation réunissant des personnes de divers pays a permis à Hussein de prendre conscience du caractère contextuel de l'action environnementale réalisée par les personnes, qui s'engagent à l'égard de problématiques significatives à leurs yeux et ancrées dans leur quotidien.

Selon les activistes, l'implication dans l'action au sein d'IndyACT et de Nasawiya est essentielle dans le développement de leur pouvoir-agir (empowerment), de leur estime personnelle et de leur perception de pouvoir faire une différence et de provoquer des changements. Ces apprentissages sont déterminants pour leur engagement et leur persévérance dans l'action socio-écologique :

> Hussein : *Pendant une de mes premières activités à IndyACT, j'ai ouvert pour la première fois une bannière. C'était un très beau sentiment. Quand vous ouvrez une bannière, vous portez quelque chose dans vos mains, vous avez un rôle, vous êtes plus responsable que lorsque vous faites juste partie d'un groupe. Vous sentez aussi que si vous ne faites pas votre travail correctement, l'action ne marchera pas. Vous avez une responsabilité, la bannière doit être évidente afin d'être vue par le public, photographiée et filmée par la presse. C'était peut-être une petite tâche, mais je l'ai beaucoup aimée. C'était la première fois que j'ai vraiment travaillé pour quelque chose, je n'étais pas juste un figurant.*

> Mirna : *Au début, je ne savais rien et j'apprenais. Puis, à travers les expériences et les formations, j'ai commencé à croire plus en ce que je sais et en ce que je peux faire. J'ai senti que j'avais acquis du pouvoir. J'ai arrêté de penser à ce que tous les formateurs savaient, j'ai commencé à poser des questions (avant, je n'osais pas en poser, pour ne pas ralentir les autres apprenants). J'ai senti que je pouvais prendre la parole. J'étais vraiment en train de construire des capacités et des compétences.*
>
> Nadim : *J'ai vu que mes actions et mes efforts dans l'action chez IndyACT aboutissaient, qu'ils affectaient les législations et les politiques, qu'ils provoquaient une prise de conscience chez les personnes et qu'ils engendraient des progrès, alors cela m'a encouragé à continuer. Si je n'avais pas vu cela, j'aurais pensé que je perds mon temps et que mon engagement ne sert à rien, je serais rentré à la maison et j'aurais cherché un travail.*

Pour conclure, l'action éducative réalisée par IndyACT comporte deux volets : un premier volet d'éducation formalisée et planifiée, dont les acteurs ont presque toujours conscience, ciblant une diversité de publics externes ; un deuxième volet d'éducation interne, plus ou moins formalisée et planifiée, souvent informelle, destinée aux activistes volontaires et dont les acteurs n'ont parfois pas conscience. Cette recherche doctorale permet de constater que l'action éducative menée par IndyACT et Nasawiya en vue d'éduquer leurs activistes est souvent implicite, transversale et diffuse dans l'ensemble des activités de l'organisation, nourrie par l'intuition pédagogique des acteurs, salariés et volontaires. Les apprentissages sont situés au cœur de l'action, réalisés à travers la vie associative, les échanges, les jeux, les simulations, les remue-méninges, les discussions, les débats, la conception et la mise en place de projets collectifs, les repas, les loisirs et les voyages. L'action éducative est caractérisée par une vision socioconstructiviste et repose sur la démocratie participative et sur la responsabilisation de tous les volontaires. Elle est continue, expérientielle, dialogique, coopérative, sociocritique et émancipatrice. Elle engage très activement les publics dans les apprentissages et vise le renforcement de leur pouvoir-agir. La conception traditionnelle de l'éducation y est remise en question.

Les différences entre les approches pédagogiques d'IndyACT et celles de Nasawiya

Rappelons que si IndyACT et Nasawiya cherchent tous deux à former des activistes, IndyACT se veut un groupe de pression national et international dont les activités cherchent

surtout à influer sur les législateurs, alors que Nasawiya vise à créer un mouvement de femmes et œuvre majoritairement sur le plan local et communautaire.

Mais si les missions, les objectifs et les stratégies des deux entités diffèrent, elles partagent la même finalité, celle d'éduquer les personnes afin qu'elles deviennent des agents de changement. Dans cette perspective, il est cohérent que les approches pédagogiques qu'IndyACT et Nasawiya adoptent soient proches.

Ainsi, on retrouve des approches pédagogiques similaires dans l'ensemble des activités de Nasawiya et d'IndyACT. Cependant, les approches, stratégies et démarches pédagogiques changent en fonction de la campagne, de l'activité planifiée, de ses objectifs et du public ciblé. Entre autres, l'action éducative destinée aux jeunes privilégie la pédagogie de projet, qu'on ne trouve pas nécessairement dans d'autres initiatives. Notamment, la pédagogie de projet est absente dans l'activité de l'Humain dans le cube, mais elle est adoptée dans le cadre de l'atelier de formation en théâtre de Nasawiya. Les jeux de rôles sont communs à certaines activités d'IndyACT et de Nasawiya (à titre d'exemple, respectivement les préparatifs en vue de la conférence de Copenhague pour les activistes et l'activité Féminités de fiction).

On remarque néanmoins que certaines interventions d'IndyACT, en particulier pour le grand public, privilégient les approches ludique, cognitive, créative et critique, afin de retenir l'attention de la population. De la même manière, certaines activités éducatives mises en œuvre par Nasawiya favorisent les approches créative, artistique, expérientielle et symbolique ainsi que la pédagogie du jeu et de l'imaginaire, tout en faisant appel aux approches critique, praxique et réflexive. Cette combinaison d'approches et de stratégies qui est spécifique à Nasawiya évoque la vision écoféministe, en particulier la perspective écoféministe de Russell et Bell (1996) :

> Kristen : *En tant qu'éducatrice, je cherche à lier l'approche critique et les approches créative et artistique.*

Pour résumer, les missions de Nasawiya et d'IndyACT ainsi que les approches pédagogiques qu'elles adoptent sont contrastées. Nasawiya a particulièrement recours aux approches locale,

communautaire, et intergénérationnelle. Elle adopte aussi des approches ancrées dans les courant biorégionaliste et ethnographique en ERE (basées sur les besoins, les attentes et les caractéristiques du public) afin de construire un mouvement de femmes local. IndyACT fait surtout appel aux approches globale et cognitive ainsi qu'aux stratégies des réseaux sociaux afin de construire un mouvement d'activistes internationaux en vue d'affecter les décideurs et les négociations climatiques.

4.8 Les enjeux et difficultés de l'action éducative

Nous avons précédemment évoqué la débrouillardise et la résilience des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya, qui soulignent leur engagement dans l'action socio-écologique malgré les contraintes et les éventuels échecs. Lorsqu'on demande aux acteurs s'ils rencontrent des difficultés ou des obstacles dans leurs activités, ils font unanimement la réponse suivante : les obstacles diminuent, voire disparaissent, devant la volonté d'agir, la passion et la persévérance. Il n'est pas question de baisser les bras, même après un échec.

Pendant les entrevues, les acteurs ont tout de même mis en lumière une diversité d'enjeux qu'ils rencontrent dans leur action quotidienne. Tout d'abord, ils doivent faire face aux difficultés de financer leur action de manière indépendante. Ensuite, la compréhension ou l'acceptation du public libanais à l'égard de l'action éducative pose parfois problème. Certaines questions, tels que les changements climatiques en raison de leur complexité ou les questions féministes en raison de leur caractère tabou, sont particulièrement difficiles à traiter. En outre, plusieurs problématiques sont caractérisées par un manque d'informations, soit parce que ces dernières sont inaccessibles pour des raisons bureaucratiques ou stratégiques, soit parce qu'elles n'existent pas, à cause du manque de recherches. Les enjeux rencontrés par les acteurs ont également à avoir avec les dimensions sociétales, politiques, institutionnelles et structurelles du contexte libanais, qui limitent le développement de l'action de l'organisation, entre autres éducative. En outre, la mobilisation du public vers un passage à l'action est particulièrement complexe, en raison de la difficulté de modifier un rapport à l'environnement affecté par la guerre et dépendant des tensions politiques, de l'instabilité et des risques en matière de sécurité que rencontre la population de manière

permanente. Enfin, la mobilisation du public est également rendue difficile par un grand manque d'éducation de la population en général à l'égard des problématiques écologiques.

Waël souligne le caractère contextuel des enjeux rencontrés dans l'action d'IndyACT, qui dépendent de la localisation et des objectifs des campagnes :

> Waël : *Les enjeux dépendent du pays que l'on cherche à cibler dans les campagnes. Par exemple, influencer la position de l'Arabie Saoudite sur une question donnée n'est pas la même chose que chercher à affecter la législation d'un pays qui possède une presse plus libre que l'Arabie Saoudite et une véritable société civile.*

Soumar ajoute à cela que les campagnes d'IndyACT sont toujours conçues, planifiées et mises en œuvre en fonction du contexte, notamment politique, et de leur faisabilité dans le cadre des conditions locales, régionales et internationales. Toutes les questions socio-écologiques sont prioritaires pour les participants à l'étude de cas. Mais le choix de les traiter ou non et leur traitement sont assujettis aux diverses dimensions du contexte et à la faisabilité des campagnes.

4.8.1 Les enjeux financiers

Tout en insistant sur leur capacité de débrouillardise en l'absence de fonds, les acteurs interrogés sont confrontés à des enjeux financiers dans leur action, notamment éducative :

> Waël : *Le financement est la plus grande contrainte que nous rencontrons. Nous avons dû laisser partir d'excellents salariés car nous n'avions pas le budget pour les garder plus qu'un an et davantage que pour un projet ponctuel. J'ai des personnes qui ont reçu de meilleures propositions et qui ont dû partir pour faire vivre leurs familles, bien qu'ils soient très engagés dans l'action environnementale* [nous observons que les enjeux financiers rencontrés par l'organisation sont associés aux enjeux socioéconomiques caractérisant le contexte libanais. Les conditions économiques rendent la survie difficile].
>
> Soumar : *Nous voulons garantir la soutenabilité de notre personnel. En ce moment, je ne peux leur faire des contrats de plus d'un an. Nous ne sommes pas très compétitifs, certains employés se sont vus offrir des salaires que nous ne pouvons proposer. C'est un très grand enjeu. Pour les campagnes féministes, Nasawiya rencontre des problèmes pour garantir des financements et aider des femmes sur le*

> *long terme. Le collectif a dû laisser partir certains employés ou volontaires car il n'avait pas les moyens de les garder ou de les embaucher.*

On remarque que les acteurs volontaires se préoccupent moins que les acteurs salariés à l'égard des difficultés de financement des activités (ce qui est cohérent puisque ces dernières ne concernent pas leurs responsabilités) mais ils s'en soucient tout de même :

> Nadim : *Le financement, évidemment, est le plus grand enjeu pour toute ONG. Comment obtenir le financement, comment le dépenser efficacement? Les aspects financiers sont toujours le plus grand obstacle.*

De plus, la recherche de financements est difficile pour les acteurs car elle dépend du contexte économique et politique, tant global que régional et local. Notamment, les organisations qui demandent des fonds sont nombreuses, les sources de financement sont moins nombreuses et s'amenuisent en raison de la crise économique et du changement du statut du Liban :

> Soumar : *Un autre facteur est aussi la récession économique mondiale. De nombreux donateurs qui nous avaient promis des fonds n'ont pu honorer leur engagement que partiellement. La dimension financière est une très grande contrainte qui affecte beaucoup notre situation. En outre, le Liban ne fera bientôt plus partie des «pays en développement» selon le PNUD, donc il y aura encore moins de financements disponibles.*[85]

En outre, les acteurs ne doivent pas seulement trouver des financements mais également garantir que ces derniers soient cohérents déontologiquement avec leur action et qu'ils soient de source indépendante, afin de ne pas limiter leur marge de manœuvre :

---

[85] Selon le rapport mondial sur le développement humain publié par le PNUD, le Liban est en 2009 le 83ème pays du classement des pays selon l'Indice de développement humain (IDH), ce qui en fait un pays caractérisé par un développement humain élevé (PNUD, 2009, p. 144). Selon ce classement, les pays peuvent appartenir à quatre catégories : développement humain très élevé ; développement humain élevé ; développement humain moyen et faible développement humain. Comme le rapport mondial sur le développement humain publié en 2007-2008 classait le Liban en 88ème position dans la catégorie des pays au développement humain moyen (PNUD, 2007-2008, p. 245), le pays a beaucoup progressé en matière de développement humain selon le PNUD. Il risque donc de recevoir moins de subventions en vue d'améliorer les conditions de vie.

Waël : *Nous devons examiner minutieusement les sources de financement, parce que lorsqu'une organisation fait de la pression (advocacy), elle heurte certaines personnes. Or, ces personnes sont à l'affût de la moindre erreur. Une des choses qu'ils utilisent le plus est la source des fonds. Par exemple, ils vont essayer de nous accuser de prendre de l'argent de leur concurrent ou d'Europe [pour attribuer à IndyACT des intérêts cachés et diminuer sa crédibilité]. Nous prenons donc soin d'utiliser des fonds qui n'affectent pas notre indépendance. Mais il est très difficile de trouver des financements qui ne vont pas de pair avec la nécessité de mettre des logos et de rendre public des liens avec des entreprises ou des institutions.*

Soumar : *Parfois, nous voulons faire des Actions directes non violentes et nous avons alors des problèmes avec nos donateurs. Nous ne pouvons pas prendre par exemple de l'argent de l'USAID (Agence des États-Unis pour le Développement International) et aller manifester devant une ambassade avec ces fonds.*

Ali : *Nous avons mis en place une campagne pour protéger le pont naturel de Faqra et arrêter un projet de construction d'hôtel sur ce pont. Une entreprise de ciment nous a alors proposé 5000 dollars pour faire nos bannières. Nous avons refusé, car il n'est pas éthique et cohérent pour nous de prendre des fonds d'une compagnie qui exploite des carrières. Il y a des entreprises qui nous proposent beaucoup d'argent pour mettre en place, par exemple, des réserves marines et d'arrêter en échange notre action sur les changements climatiques. Les entreprises nous font toujours la guerre et l'une des manières de le faire est de chercher à nous contrôler financièrement. Elles nous proposent des fonds en échange de certaines conditions, mais nous refusons toujours, nous refusons tout financement conditionnel. Nous préférons ne pas être payés, ne pas avoir de salaires.*

Farah souligne que le financement de l'intervention sociale, en particulier dans le domaine féministe, est beaucoup plus difficile que celui de l'action écologique, moins controversée que la première. Nous avons vu précédemment que le public s'ouvre davantage aux problématiques environnementales qu'aux questions sociales (probablement car ces dernières lui semblent davantage imprégnées de dimensions politiques et le divisent donc davantage, contrairement à l'environnement). C'est le cas également pour les donateurs :

Farah : *Les fonds n'ont jamais manqué en ce qui concerne les changements climatiques. Par contre, trouver des fonds pour l'action sociale est plus difficile. Ceci est dû au fait que l'environnement est moins controversé et plus «neutre» pour les donateurs, qui approuvent la protection de l'environnement. Les changements climatiques sont une thématique internationalement acceptée. Mais si nous décidons de faire une action éducative dans les camps de réfugiés palestiniens au Liban ou pour les femmes, cela va soulever 1000 questions et 1000 conditions de la part des donateurs.*

La recherche de fonds en ce qui concerne la campagne CITEES (Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora) est également compliquée. Ceci est cohérent avec le fait que les questions relatives au commerce des animaux sont des problématiques difficiles à traiter dans le contexte libanais, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre. Ainsi, il est plus facile de trouver des financements de source internationale que des fonds locaux pour aborder ces questions, explique Soumar. L'actrice souligne également l'intérêt des donateurs pour les campagnes environnementales et pour certaines campagnes sociales plus consensuelles que d'autres :

> Soumar : *La biodiversité est un concept récent et le gouvernement libanais s'intéresse peu au commerce des animaux en danger. Il est plus facile de trouver des fonds de source étrangère pour notre campagne régionale CITEES, qui a des composantes nationale et internationale. Rappelons que CITEES est une convention dans le cadre de laquelle a lieu une conférence des parties tous les deux ans et demi, où les pays membres de l'ONU décident des espèces qui seront commercialisées. Le commerce des espèces en voie d'extinction et de leurs dérivés constitue l'un des trois commerces les plus lucratifs au monde, avec les armes et la drogue. C'est une industrie qui vaut 1 milliard de dollars. Sur le plan local, il est compliqué de trouver des fonds pour CITEES, exception faite de petites subventions d'ambassades étrangères ou de fondations. Il est certainement plus facile de trouver des financements locaux pour les campagnes environnementales comme la reforestation, la restauration des milieux humides, les changements climatiques et les campagnes sociales «vendeuses» comme le racisme, etc.*

4.8.2 Les enjeux relatifs à la compréhension ou l'acceptation des messages

Certaines questions abordées par IndyACT soulèvent des problèmes de compréhension ou d'acceptation par le public libanais. Les problématiques environnementales sont, par nature, complexes et systémiques. Elles sont souvent éloignées ou globales, ce qui les rend abstraites. En particulier, les changements climatiques sont difficiles à saisir et cerner pour les personnes :

> Soumar : *Le public a du mal à comprendre les sujets abstraits, comme les impacts environnementaux, qui sont diversifiés et souvent non immédiats. Notamment, les changements climatiques sont très difficiles à traiter, car ils sont abstraits, invisibles et se produisent à long terme. Les personnes ne comprennent pas que c'est un phénomène global. Ils croient aussi que les changements climatiques correspondent seulement à un réchauffement et nous disent «L'Europe est de plus en plus froide, pourquoi on parle de changements climatiques?». Aussi, le public peut identifier*

l'existence d'un problème seulement lorsqu'il est visible. Or, les changements climatiques ont lieu à long terme et sont souvent invisibles pour le moment. Les personnes ne peuvent donc pas les visualiser et ne comprennent pas, par exemple, qu'elles ne pourront plus manger de melon dans le futur à cause des changements climatiques qui affectent, entre autres, l'agriculture. D'autres questions environnementales sont plus faciles à comprendre pour le public, comme la pollution de l'eau ou les déchets, car elles sont plus visibles.

Waël : *Les changements climatiques sont très complexes, contrairement à des problématiques d'usines qui rejettent des déchets toxiques dans le milieu de vie. Les changements climatiques ont trait à diverses dynamiques. Les personnes ne savent pas ce qu'est le CO2 et encore moins les gaz à effet de serre. D'où vient le CO2, comment il est produit par la production d'énergie et l'utilisation des voitures, comment il cause des changements climatiques, quels processus de perturbation climatique ont lieu suite à cela et comment cela va affecter les espèces vivantes et mener à des extinctions d'espèces, tout cela constitue un cycle très complexe, avec des centaines d'étapes, difficiles à comprendre pour le public. Alors nous devons simplifier, sauter plein d'étapes et donner le message suivant «votre voiture va tuer le monde».*

Selon Pruneau, Demers et Khattabi (2008), les changements climatiques sont une question compliquée à aborder, en éducation comme en gestion environnementale. Ils constituent des questions globales, abstraites, souvent imperceptibles à l'œil nu (bien qu'on observe de plus en plus ce qui semble des «aberrations» climatiques comme des inondations et des cyclones, particulièrement destructrices pour les populations humaines et l'environnement). Leurs manifestations sont éloignées ou imprévisibles pour le moment, extrêmement complexes et difficiles à cerner, à la fois scientifiquement et expérientiellement (*ibid.*). De plus, les personnes pensent souvent que les changements climatiques n'ont ou n'auront pas d'effets sur leur vie quotidienne. Lorsqu'elles sont conscientes des effets potentiels ou réels des changements climatiques, ces derniers engendrent beaucoup d'anxiété. Par conséquent, il est plus facile pour l'ensemble du public de chercher à ignorer ces phénomènes, ce qui est facilité par leur caractère souvent invisible (*ibid.*). En outre, les savoirs scientifiques évoluent rapidement dans ce domaine, compliquant davantage la compréhension de ces questions. Enfin, inciter les publics à changer de mode de vie pour pouvoir faire face aux changements climatiques n'est pas tâche aisée, d'autant plus que les conduites de surconsommation engendrent souvent des sentiments de plaisir, de reconnaissance sociale et de pouvoir chez les personnes (Pruneau, Demers et Khattabi, 2008).

La stratégie de vulgarisation adoptée par IndyACT pour expliquer les phénomènes scientifiques climatiques est également proposée par Pruneau *et al.* (2001), qui suggèrent des images simples à comprendre et mémoriser comme une couche de CO2 qui entoure la Terre et conserve la chaleur. IndyACT adopte aussi une autre stratégie éducationnelle mise de l'avant par Pruneau *et al.* (2001) : elle consiste à présenter et valoriser dans les médias des personnes montrant l'exemple, qui expliquent pourquoi et comment elles ont modifié leurs modes de vie pour lutter contre les changements climatiques.

Selon les discours des acteurs, notamment celui d'Ali, les changements climatiques sont particulièrement complexes pour le public libanais parce que l'ensemble des médias s'intéressent peu à ce sujet, le comprennent peu et ne transmettent pas d'informations en ce qui le concerne (exception faite de quelques journalistes). Pour remédier à cela, IndyACT a décidé de créer une action éducative pour les journalistes que nous avons présentée auparavant (voir la section 4.7.1).

Bien que les changements climatiques soient difficiles à comprendre pour le public, elles suscitent plus d'intérêt auprès de ce dernier que les questions sociales, notamment féministes, qui sont très souvent taboues et,ou mal acceptées, selon les acteurs :

> Soumar : *Les changements climatiques reçoivent plus d'acceptation et d'attention que les questions sociales. En particulier, les problématiques féministes sont mal acceptées par le public qui préfère les ignorer ou en rire. En plus, certaines femmes ne sont pas prêtes à devenir indépendantes.*
>
> Farah : *Presque toutes les questions féministes, par exemple le harcèlement sexuel, le viol, tous les sujets qui ont à voir avec le sexe, sont des questions difficiles à traiter et des tabous, à cause des traditions et de la manière de pensée de la société libanaise. La société fait en sorte que les victimes aient honte.*

Soumar identifie également une question difficile à aborder, la question du bien-être des animaux :

> Soumar : *Au Liban, certains sujets sont difficiles à traiter. En plus des changements climatiques dont nous avons parlé, il y a aussi les questions de bien-être des animaux, sur lesquelles nous nous penchons dans une perspective de politiques dans*

> *le cadre de la campagne de sauvegarde de la biodiversité. Il est compliqué de parler des animaux lorsque la situation du pays n'est pas stable politiquement et qu'il y a beaucoup de risques en matière de sécurité. Pendant une attaque militaire israélienne, par exemple, les gens me demanderont comment je peux parler d'animaux alors que les personnes sont en danger. Aussi, cela peut paraître absurde pour certains de parler de droits des animaux quand il n'y a pas au Liban de droits pour les femmes.*

Il est intéressant de noter que les questions difficiles à traiter le sont pour des raisons différentes : Les changements climatiques car ils sont très complexes pour le public ; les questions féministes car elles sont taboues ; les questions du bien-être des animaux en raison du positionnement éthique des personnes qui trouvent absurde de s'intéresser aux animaux lorsque leur vie et,ou leurs droits sont menacés. Or, les raisons pour lesquelles les questions sont difficiles à aborder influent sur les possibilités de financer l'action éducative, comme nous l'avons vu précédemment (dans la section 4.8.1). Si les questions sont taboues, il sera difficile de trouver un financement pour mettre en place une action qui les concerne. Si elles sont complexes mais acceptées par la société, comme les changements climatiques par exemple, il sera facile d'obtenir des fonds pour les exposer.

Nous constatons que l'existence de questions difficiles à traiter est liée aux enjeux sociétaux, politiques, institutionnels et structurels du contexte libanais, qui constituent également des contraintes auxquelles doit faire face l'action éducative. En général, pour la majorité de la population libanaise, il paraît absurde de s'intéresser aux questions sociales et écologiques lorsque la survie humaine est menacée, phénomène que nous avons traité au Chapitre II. Nous aborderons dans la suite de ce chapitre les enjeux sociétaux, politiques, institutionnels et structurels que rencontrent les acteurs d'IndyACT dans leurs interventions ainsi que leurs représentations des liens entre le rapport humain à l'environnement, la paix, les tensions intercommunautaires et la guerre.

Bien que certaines problématiques soient des questions difficiles qui intéressent peu le public et,ou sont mal acceptées par la majorité de la population, ceci n'empêche pas les acteurs de les aborder et ne constitue pas un frein à leur engagement. Une fois de plus, ceci met l'accent sur la motivation et la résilience des acteurs d'IndyACT et Nasawiya :

> Waël : *Les activistes de Nasawiya soulèvent des questions taboues, qui n'ont jamais été abordées auparavant au Liban, comme la violence conjugale et les droits qu'ont les hommes mais pas les femmes. Ce sont des questions plus difficiles que d'autres mais nous trouvons un moyen pour les traiter, cette difficulté n'est pas un obstacle pour nous... En fait, il n'existe pas de sujets délicats ou interdits à nos yeux et nous soulevons toutes les questions qui sont nécessaires à explorer dans le cadre de nos campagnes.*

En outre, les acteurs soulignent la difficulté d'obtenir de l'information sur les questions dont le traitement est complexe, soit parce que cette information n'est pas diffusée pour des raisons bureaucratiques ou stratégiques, soit parce qu'elle n'existe pas. Farah établit un lien direct entre le caractère tabou des problématiques féministes aux yeux de la société et l'absence de recherches et de données sur les conditions de vie et de travail des femmes libanaises et étrangères :

> Farah : *Il est difficile d'avoir des informations sur les sujets tabous, c'est-à-dire une grande partie des problématiques féministes. Puisqu'elles sont taboues, ces problématiques ne font pas l'objet de recherches et il n'existe pas de données et de statistiques en la matière. Par exemple, en ce qui concerne le nombre de suicides des travailleurs migrants, je ne dispose d'aucune information. Il faudrait faire des enquêtes et cela nécessite de l'argent, des coordinateurs, du personnel, etc.*

De même, les informations sur les changements climatiques relatives au contexte libanais sont très difficiles à obtenir, contrairement aux données internationales dans ce domaine :

> Waël : *Je peux facilement mettre la main sur des informations scientifiques en matière de changements climatiques qui proviennent de toute la planète, exception faite des données sur le Liban. Il y a plusieurs raisons pour cela. D'abord, il y a très peu de recherches conduites dans ce domaine dans le pays. Ensuite, les données et les résultats qui existent sont très réduits et caractérisés par un manque de professionnalisme et de rigueur. Enfin, il n'y a pas de transparence institutionnelle. Par exemple, le Ministère de l'Énergie et de l'Eau a élaboré depuis des années un programme de gestion de l'eau sur 10 ans. Ce programme est impossible à obtenir, pour des raisons bureaucratiques et politiques.*

> Soumar : *Les institutions libanaises ne nous donnent pas de données sur les changements climatiques, parce qu'elles n'en ont pas ou parce qu'elles n'ont pas mis en place de stratégies de diffusion appropriées. Mais nous nous débrouillons pour les avoir grâce à beaucoup d'efforts.*

Soumar fait remarquer que les données et les résultats des recherches en matière de changements climatiques provenant d'autres pays que le Liban sont également inaccessibles, en raison de leur caractère stratégique :

> Soumar : *Les données climatiques provenant d'autres pays que le nôtre ne sont pas toujours bien diffusées. À titre d'exemple, la Chine ne diffuse pas d'informations pour ne pas affecter les négociations climatiques internationales en sa défaveur.*

De plus, les acteurs d'IndyACT ne font pas confiance à certaines recherches locales et régionales dans le domaine des changements climatiques :

> Soumar : *Il existe des recherches dans la région du Moyen-Orient qui sont biaisées et sexistes. Je pense par exemple à un atelier en Jordanie où une chercheure soulignait le rôle des femmes dans les changements climatiques car la cuisine et le nettoyage sont leur responsabilité à elles seules, selon cette personne. Nous n'utilisons pas les résultats de ces recherches car leur approche ne correspond pas à notre vision.*

De même, les questions relatives au commerce des animaux sont caractérisées par le manque d'informations :

> Soumar : *Il n'y a presque pas de données sur le commerce des animaux. Et lorsqu'elles existent, elles sont confidentielles. Le Liban ne rend pas public les permis de commerce animal bien qu'il devrait le faire et la raison pour cela est obscure.*

Tel qu'abordé précédemment, les problématiques en matière de bien-être des animaux intéressent peu le public, qui tend à considérer qu'elles sont peu pertinentes, voire absurdes, dans le contexte local de tensions sociopolitiques et d'insécurité. Il y a donc peu de recherches dans ce domaine et par conséquent peu de savoirs disponibles.

Pour conclure, certaines questions environnementales et féministes abordées par IndyACT et Nasawiya constituent des sujets difficiles à exposer en raison de leur complexité et,ou de leur caractère tabou, sur lesquels les acteurs ne disposent pas d'information complète et valide. Ceci complexifie l'action éducative. En effet, le traitement de ces questions requiert l'adoption de stratégies éducatives pertinentes, adaptées à chaque public, qui rendent les

problématiques plus accessibles tout en prenant garde à éviter les simplifications abusives. C'est un travail de longue haleine :

> Soumar : *Nous voulons promouvoir l'action socio-écologique, inspirer les gens et leur apprendre à mettre en place des activités en vue de changer les réalités écologiques et sociales. C'est une tâche à long terme. Notre réussite dépend de nos efforts et de notre engagement sur une longue durée.*

4.8.3 Les enjeux sociétaux, politiques, institutionnels et structurels liés au contexte libanais

Les diverses caractéristiques du contexte libanais soulèvent des enjeux pour l'action d'IndyACT et de Nasawiya, notamment l'intervention éducative :

> Soumar : *Il y a une situation sociétale spécifique que nous devons prendre en compte dans notre action.... Il y a de grands problèmes sociétaux au Liban qui limitent notre marge de manœuvre et notre liberté d'action.*

Ainsi, les participants à l'étude de cas explorent les problèmes que pose la société libanaise pour leurs activités :

> Waël : *Je pense que nous avons une structure sociale très problématique. Notre société présente beaucoup de défauts en matière de droits de la femme, de droits des handicapés, de droits des travailleurs migrants... Nous sommes une société raciste, marquée en outre par l'appartenance à des familles confessionnelles. Selon l'idéologie du confessionnalisme, il est normal de tout faire pour venir en aide à un cousin. De la même manière, les ministres engagent préférentiellement des membres de leur famille dans leur équipe et dans les institutions et ne prennent pas en compte les compétences des personnes. À cause de cette vision des choses, les personnes ne se soucient pas de leur environnement, ni de leur pays, ni du bien-être global. Nous n'avons pas été éduqués en vue de nous soucier de tout cela. Rien dans notre éducation à la maison ou à l'école ne nous a préparés à nous préoccuper par exemple du sort d'un enfant en Inde ou en Afrique... Cela fait partie de notre structure sociale.*

Le contexte libanais est caractérisé par des tensions intercommunautaires permanentes, voire des conflits armés. Ceci affecte la faisabilité de l'action du milieu éducatif formel et non formel. En particulier, il est parfois difficile pour les ONG d'organiser des activités pour des

raisons politiques et sécuritaires. De plus, les personnes préoccupées de leur survie ont tendance à ne pas se préoccuper d'autres questions, notamment environnementales, et à ne pas se mobiliser pour agir, comme nous l'avons vu au Chapitre II. En outre, à la diversité communautaire libanaise, correspond une tendance au morcellement géographique en fonction des communautés. Comme le sens de l'appartenance communautaire est souvent essentiel dans la construction identitaire des Libanais (Marouf, 1995, p. 38), ces derniers ont tendance à se soucier moins des problèmes qui touchent les autres régions que des problématiques marquant leur milieu de vie, explique Mirna :

> Mirna : *Le Liban est très divisé. Si quelqu'un rencontre des problèmes dans le Sud par exemple, les populations à Tripoli dans le Nord ne s'en préoccupent pas.*

Les acteurs identifient explicitement des enjeux politiques auxquels ils sont confrontés dans leur action éducative :

> Soumar : *Un frein à notre action est la situation politique au Liban. Nous sommes un groupe de pression. Pendant certaines périodes, le Liban n'avait plus de gouvernement ou d'Assemblée de députés. Dans ce cas, sur qui allons-nous faire pression? De la même manière, lorsqu'un gouvernement a été formé, il fallait du temps pour qu'il soit restructuré et qu'il se mette à jour sur les dossiers. Pour la conférence de Copenhague, par exemple, le gouvernement avait trois semaines pour lire les documents sur les négociations climatiques et rédiger une position sur ces dernières. Cela n'était pas possible de rédiger cette position... Il nous arrive, dans des cas rares, de modifier nos objectifs suite à des événements politiques.*

> Waël : *Nos activités dépendent beaucoup de la scène politique. Mais les donateurs n'apprécient pas que les campagnes qu'ils financent subissent des changements en cours de route. Par exemple, nous planifions un atelier, nous recevons une subvention pour cet atelier et puis la scène politique est modifiée et nous devons annuler ou reporter cet atelier. Les donateurs n'aiment pas ce changement, ils s'attendent à ce que l'activité qu'ils financent ait lieu comme prévu. Donnons un autre exemple. Nous planifions une campagne pour faire pression sur le gouvernement par rapport au tabac dans les espaces publics. Un attentat a lieu. Nous devons reporter la campagne car le gouvernement ne nous écoutera pas, il a d'autres priorités désormais. Si nos activités étaient destinées au milieu formel, elles ne seraient pas autant affectées par les événements politiques. Nous devons donc être très informés sur le plan politique, non seulement sur le plan local (en connaissant les priorités et les allégeances de chaque ministre par exemple), mais également sur le plan régional. Nous devons savoir ce qui se passe en Égypte, en Israël, dans d'autres pays... Nous devons être des experts non seulement dans notre domaine*

> *environnemental mais aussi en politique et en relations internationales. Alors, nous passons beaucoup de temps à planifier nos activités et nos campagnes, nous sommes obligés d'être très flexibles et de nous adapter tout le temps à la donne politique qui change constamment.*

Plusieurs acteurs interrogés soulignent le manque d'espace démocratique et de liberté de manœuvre auquel est confrontée la société civile non seulement au Liban mais également dans les autres pays arabes :

> Hussein : *À IndyACT, nous rencontrons des difficultés pour réaliser nos actions et nous souffrons du manque de liberté pour le faire. Cependant, pour la société civile au Liban, c'est beaucoup plus facile que dans les autres pays arabes. Des activistes provenant du Maghreb, d'Égypte, de Syrie et de la Jordanie rencontrés dans des ateliers internationaux m'ont, en effet, parlé des contraintes en matière d'espace public qu'ils rencontrent dans leur action.*
>
> Waël : *Affecter la position de l'Arabie Saoudite sur les changements climatiques est difficile car dans ce pays, il n'y a pas de société civile et de presse libre. Dans ce cas, nous faisons appel aux médias internationaux.*
>
> Ali : *Il n'y a pas assez d'espace de liberté, d'espace d'intervention et d'action, de marge de manœuvre au Liban. Dans les médias et l'éducation, il n'est pas permis de parler des changements climatiques, car cela signifierait parler de l'Irak, du Kuweit, de l'Arabie Saoudite et parler de quel pays a du pétrole et de quel pays n'en a pas. Le Kuweit et l'Arabie Saoudite [importants producteurs de pétrole et membres de l'OPEP – l'Arabie Saoudite en est même le leader historique et le principal importateur et exportateur, qui concentre presque toute la capacité de réserve] contrôlent toutes les télévisions, la presse écrite et les subventions pour les écoles au Liban et dans le monde arabe.*

Selon l'analyse transversale des *verbatim* des entrevues et des données d'observation participante, il existe un regard négatif de la société libanaise à l'égard de l'activisme social et écologique. Par exemple, pendant les préparatifs de l'action de théâtre de rue mise en place par Nasawiya à l'occasion de la Journée internationale de la femme, certains participants ont dit espérer que leurs connaissances ne les voient pas dans la rue s'engager dans un conflit (simulé à l'insu des spectateurs, rappelons-le). Malgré cela, les acteurs ont réalisé l'intervention, ce qui confirme leur grand engagement et leur courage.

En raison de l'instabilité politique au Liban, les acteurs sont également confrontés dans leur action éducative au manque d'institutions, de lois et d'infrastructures permettant de préserver l'environnement et de gérer le rapport humain à ce dernier :

> Soumar : *Il est difficile pour les gens de changer leurs pratiques environnementales. Et c'est aussi mon cas. La raison, c'est le manque d'infrastructures et de confiance dans les institutions. Par exemple, je voudrais recycler mais je ne peux pas. Il n'y a pas d'infrastructures de recyclage. En plus, je ne peux garantir que le recyclage est efficace quand il existe. Enfin, il n'y a pas assez de lois qui fassent pression sur les personnes. Il n'y a pas de compteur pour l'eau et l'électricité pour leur permettre de devenir actifs en matière d'environnement. En Europe, il existe des lois et beaucoup de personnes préservent l'eau et l'énergie car elles sont obligées de le faire. Là-bas, il y a des institutions et des structures qui gèrent ces questions et font beaucoup de suivis. En Europe, il y a aussi une pression sociale pour protéger l'environnement qui n'existe pas ici. Ici, il est socialement accepté de ne pas se soucier de l'environnement, ce qui est encouragé par l'absence d'investissements de la part du gouvernement.*

> Sara : *Le système de bus n'est pas fiable, les bus sont très en retard tout le temps. Les immeubles ne sont pas efficaces en matière de conservation d'énergie. Il faudrait mettre en place un système de bus efficace pour régler le problème des transports et un système de recyclage...*

En outre, les institutions existantes au Liban sont souvent non compétentes et inefficaces, voire corrompues, soulignent les acteurs interrogés. Elles sont également difficiles à rejoindre, comme nous l'avons vu pour IndyYouth, où les demandes des jeunes étaient ignorées ou méprisées ouvertement par les municipalités et institutions :

> Farah : *Le Ministère de l'Environnement ne fait rien, son personnel ne répond pas quand on le contacte ou quand on lui demande quelque chose. Le Ministre de l'Environnement est déjà représentatif de la situation, c'est un exemple de l'ignorance et de la corruption de notre gouvernement! Demandez-lui ce que sont les changements climatiques et je vous garantis qu'il ne sera pas capable de répondre. On peut déjà voir que le gouvernement ne prend pas l'environnement au sérieux en voyant le manque d'action et l'inefficacité du Ministère de l'Environnement.*

La population libanaise rencontre également de grandes difficultés socioéconomiques, en lien avec la situation politique :

> Farah : *Les caractéristiques de notre société, notamment les problèmes socioéconomiques, ne nous encouragent pas à devenir des activistes. Il n'y a pas d'assurance sociale, pas de sécurité économique... Les personnes doivent se débrouiller seules. C'est le dilemme de l'activiste, qui ne peut pas toujours compter sur des revenus. Si je suis activiste et que je tombe malade, qui va me soigner et s'occuper de moi?*
>
> Hussein : *Les problèmes socioéconomiques au Liban influencent beaucoup la manière dont nous pensons à l'environnement et nous font oublier l'existence de nos problèmes écologiques. Les gens au Liban sont tellement obnubilés par leurs problèmes socioéconomiques que leur vision est limitée et qu'ils ne se préoccupent pas de l'environnement. En Europe, les gens se soucient de l'environnement car la majorité de la population est à l'aise et a un niveau de vie confortable. Au Liban, il n'y a plus de classe moyenne, il y a seulement deux classes sociales, la basse et la haute. Les gens de la basse classe sociale se préoccupent seulement de leur survie et de l'accès à la nourriture. Les gens de la haute classe sociale se soucient seulement de choses matérielles et superflues. Personne, à part une minorité, ne se soucie de l'environnement.*

À cause des difficultés politiques et socioéconomiques, de nombreux Libanais mettent en priorité la réussite économique dans leur existence, pour garantir leur survie, selon les participants à l'étude de cas.

Les difficultés politiques et socioéconomiques sont en partie responsables d'un manque d'engagement et de mobilisation des personnes à l'égard des réalités sociales, politiques, écologiques et éducationnelles, selon les acteurs interrogés :

> Mirna : *Notre société est apathique et immobile. Les gens pensent qu'on ne peut rien faire pour changer les choses. Ils essayent de nous décourager en nous disant : «vous pouvez essayer de faire quelque chose mais cela ne sert à rien. Les choses ne changeront pas, elles ont toujours été comme ça. Vous perdez votre temps. Votre action n'aura pas d'effets.»*
>
> Waël : *L'un des enjeux auxquels nous faisons face est le manque de professionnalisme des personnes au Liban. Nous souhaitons être très professionnels et nous sommes très bons dans ce que nous faisons, même meilleurs que d'autres, mais nous avons du mal à trouver du personnel très qualifié et engagé. Lorsque nous engageons des employés ou des stagiaires d'Europe, nous constatons directement la différence avec les Libanais. Les premiers prennent très au sérieux leurs tâches, ils sont très méticuleux et font un travail extrêmement professionnel, plus que certains Libanais. Je ne sais pas pourquoi il est difficile pour la plupart des Libanais d'être*

professionnels et minutieux. Pourtant, ils sont très passionnés et dévoués. Mais leur travail n'est jamais optimal, il faut toujours vérifier ce qu'ils font.

Les contraintes en matière d'engagement, de professionnalisme et de rigueur chez les Libanais, tant chez le public que chez les acteurs de l'action socio-écologique, pourraient être liées aux problèmes que posent les institutions spécialisées dans les questions écologiques, généralement peu nombreuses, peu compétentes et peu efficaces, voire corrompues, et à la rareté des lois et des infrastructures permettant de résoudre les problèmes environnementaux et d'améliorer le milieu de vie.

Le manque de volonté et d'action caractérisant la population libanaise fait référence au mal d'être arabe, caractérisé essentiellement par l'impuissance, dont parle le journaliste Samir Kassir (2004, p. 9) :

Ce sentiment, largement répandu et profondément ancré, que l'avenir est obstrué.... [comprenant] le regard des autres... qui empêche jusqu'à la fuite et qui, suspicieux ou condescendant, vous renvoie à votre condition jugée indépassable, ridiculise votre impuissance, condamne par avance votre espérance... et souvent vous arrête aux postes-frontières (Samir Kassir, 2004, p. 13-14).

Ce manque d'engagement et cet immobilisme au sein de la population libanaise que les répondants soulignent semble lié à la perception généralisée et transmise au sein des sociétés arabes selon laquelle les Arabes sont «*faibles, incapables de changer, de prendre leur destinée en main*» (traduction libre, Mansour, 2011), caractérisés principalement par leurs dictateurs, le pétrole, le conservatisme, le fondamentalisme religieux et le consumérisme effréné et incapables de créer des sociétés justes, libres, créatives et démocratiques (*ibid.*). Ce sont des représentations qui commencent cependant à changer sous l'impulsion des révoltes dans certains pays arabes, notamment les révolutions tunisiennes, égyptiennes (Mansour, 2011), syriennes et libyennes en 2011.

Enfin, la nature même de l'action d'IndyACT et Nasawiya, qui comprend une forte composante de pression, de protestation et de revendication, entraîne l'existence de certains

enjeux en matière de sécurité pour les activistes, accentués par les contraintes en matière de droits de la personne, de libertés individuelles et de démocratie au Liban. Cependant, ces enjeux et ces risques n'intimident pas les acteurs interrogés :

> Kristen : *Lorsqu'on est activiste, on s'expose toujours à certains risques pour notre sécurité, que ce soit ici ou en Angleterre par exemple, notamment l'arrestation et la prise à parti par la population. L'important est de savoir que ces risques existent et ce qu'il faut faire s'ils se concrétisent.*

Enfin, Waël souligne que pour le public et pour certaines parties prenantes, IndyACT est considérée non professionnelle en raison de sa nature d'organisation non gouvernementale :

> Waël : *Un frein éventuel correspond à la perception de l'organisation comme non crédible et non compétente, à cause de sa nature d'ONG. J'ai étudié les sciences politiques et la politique environnementale pendant des années, je collabore avec le Ministère de l'Environnement concernant les politiques publiques depuis 10 ans. Mais les institutions pensent que les ONG sont non professionnelles et qu'elles ne sont pas capables de les conseiller en matière de politiques. C'est aussi le cas du public. Si un professeur de l'université parle, il est pris davantage au sérieux que moi, il semble plus compétent. Parfois, je fais appel à des universitaires uniquement pour donner à notre action plus de crédibilité.*

4.8.4 Les enjeux relatifs à la mobilisation

Selon les participants à l'étude de cas, la mobilisation des Libanais vers un passage à l'action socio-écologique constitue un enjeu complexe, à cause de la difficulté de modifier un rapport à l'environnement affecté par la guerre et dépendant des tensions politiques, de l'instabilité et des risques en matière de sécurité auxquelles est confrontée la population de manière permanente. Il n'est pas facile pour le public, même informé ou conscientisé, de transformer ses pratiques et d'agir positivement à l'égard de l'environnement, notamment en raison des enjeux sociétaux, politiques, institutionnels et structurels liés au contexte libanais que nous avons exposés :

> Soumar : *Le public s'intéresse aux questions environnementales mais ne réalise pas les changements nécessaires.*

> Farah : *La majorité des personnes au Liban ne s'intéressent pas à l'environnement, c'est le moindre de leurs soucis. Ils ne font rien, ni pour l'environnement, ni pour les problématiques sociales. Ils ont été éduqués de manière à se soucier de leur survie et à faire de l'argent. Et quand ils font de l'argent, ils veulent en faire plus.*
>
> Waël : *À cause de l'histoire du Liban [marquée par une longue guerre civile, des tensions intercommunautaires, une grande instabilité régionale et une dépendance politique à l'égard d'autres pays] les gens ont perdu espoir, ils ne pensent pas qu'il y ait des possibilités de changement. Alors ils n'agissent pas en faveur de l'environnement, ils n'en voient pas la pertinence et ne le souhaitent pas.*

En particulier, l'un des enjeux relatifs à la mobilisation a trait à l'implication de nouvelles personnes dans l'action d'IndyACT. Soumar explique que pour attirer de nouveaux volontaires, l'organisation fait appel à d'autres ONG et au bouche à oreille, n'ayant pas encore mis en place de stratégie spécifique dans ce but. Souvent, les nouvelles « recrues » sont des personnes déjà conscientisées en matière d'environnement ou des jeunes qui ont effectué leur «service communautaire» (c'est-à-dire une période de volontariat dans une ONG requise par le curriculum scolaire pour les enfants du secondaire dans une école beyrouthine) à IndyACT.

Un autre frein à la mobilisation des Libanais vers le passage à l'action socio-écologique réside dans leur rapport à l'environnement, caractérisé tant par la déconnexion à l'égard de la nature - phénomène retrouvé dans d'autres sociétés - que par des éléments propres au Liban, touchant au vécu des populations et aux diverses dimensions du contexte local :

> Mirna : *Les êtres humains font partie de la nature, ils avaient une connexion avec cette nature auparavant. La mutation actuelle, c'est que les gens n'ont plus conscience de cette nature aujourd'hui. Ils ont urbanisé l'environnement, construit des immeubles, modifié la nature. L'industrialisation a séparé les humains de la nature qui ne fait plus partie de leur vie et de leurs intérêts. Ils sont devenus apathiques à son égard... De plus, nos problèmes sociaux et économiques ont contribué à nous extraire de la nature.*
>
> Nadim : *Il y a longtemps, les gens avaient une relation très proche à la nature. Puis quelque chose s'est passé dans leur tête, ils se sont mis à voir la nature comme une ressource à exploiter et non comme leur maison de vie.*

Selon les acteurs interrogés, la population libanaise tend à percevoir l'environnement principalement comme la nature, des ressources et des problèmes : une nature lointaine dont elle s'est déconnectée ; des ressources à exploiter pour la croissance économique, la reconstruction, l'urbanisation et le tourisme ; des problèmes comme la pollution, la déforestation et les déchets. En plus de ces représentations dominantes, certaines personnes pourraient percevoir l'environnement comme un milieu de vie ou comme un projet communautaire, d'après les participants à l'étude de cas :

> Soumar : *Pour le public libanais, l'environnement correspond surtout à la nature et aux ressources.*
>
> Sara : *Lorsque les Libanais pensent à l'environnement, ils ne pensent certainement pas à des problèmes sociaux. Pour eux, l'environnement est cette chose très lointaine qui est située uniquement dans les montagnes. L'environnement aux yeux des Libanais, c'est aussi la pollution, des déchets, les forêts coupées... Pour certaines personnes, l'environnement peut être le lieu où elles vivent. Et si des communautés réalisent des projets environnementaux, il se peut qu'elles voient l'environnement comme un projet communautaire.*

Pour Waël, la représentation dominante de l'environnement en tant que nature chez le public libanais pose problème pour l'action éducative et l'engagement environnemental des personnes. En effet, pour la majorité de la population, la nature est un objet lointain et externe, qui ne la concerne pas et qui n'a rien à voir avec sa vie quotidienne. Pour Waël, il est nécessaire de faire comprendre au public que l'environnement touche à sa survie et à l'existence de toute vie :

> Waël : *Dans notre action éducative à IndyACT, nous ne parlons pas de papillons, d'oiseaux et d'arbres, contrairement à ce que perçoit le public libanais lorsqu'il pense à l'action écologique. Pour les Libanais, l'environnement, c'est uniquement la nature. Et c'est pour cela qu'ils ne se préoccupent pas des problématiques environnementales. Leur vision de l'environnement en tant que nature est un obstacle à notre action. On doit leur faire comprendre que l'environnement est une question d'existence et de survie. L'environnement, c'est l'existence de la vie, c'est tout. Nous avons besoin d'eau, de biodiversité pour exister. Nombre de civilisations se sont effondrées à cause de problèmes environnementaux. Tous les problèmes environnementaux sont liés à l'existence. C'est une grande erreur de parler du Ministère de l'Environnement car cela donne un faux message. En Suède, des*

> *personnes essayent de changer le nom du Ministère de l'Environnement en Ministère de l'Existence. On devrait changer le nom de l'environnement en existence.*

Mirna insiste sur la diversité des personnes au sein du public libanais et donc de leurs rapports à l'environnement :

> Mirna : *Il ne faut pas oublier que les Libanais forment un groupe très diversifié de personnes. Il y a les Libanais qui habitent à l'étranger, ceux qui ont toujours habité ici, ceux qui sont partis et revenus...Il y a les personnes très engagées pour l'environnement qui sont des activistes et les personnes qui ne s'en préoccupent pas du tout, et entre eux tout un spectre de degrés d'intérêts et d'engagement écologiques. Nous avons une grande diversité de personnes et de rapports à l'environnement.*

De plus, en raison de ses caractéristiques sociopolitiques, communautaires et régionales, la société libanaise est marquée par des tensions intercommunautaires permanentes, voire des conflits armés, depuis la fin de la guerre civile en 1990 qui a duré 15 ans. À cause des problématiques associées au contexte libanais, les gens tendent à se préoccuper peu des questions environnementales qui leur paraissent beaucoup moins importantes que les problèmes sociopolitiques et économiques. Ceci est cohérent avec la réflexion développée dans le Chapitre II: les populations qui vivent une guerre et dont les besoins en nourriture, abri et sécurité ne sont pas ou peu satisfaits ont tendance à investir peu d'énergie, voire pas du tout, pour s'intéresser à la plupart des questions écologiques. Une fois le conflit armé terminé, les personnes ont 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, divisant et affaiblissant la volonté et les ressources que peuvent mobiliser les communautés et les personnes pour résoudre les problèmes qu'elles rencontrent. Les acteurs interrogés mettent en lumière dans l'ensemble de la population une vision à court terme focalisée sur le besoin de survie qui est engendrée par la guerre et qui mène au manque d'action environnementale. Ils lient également le manque d'action à d'autres problématiques, telles que le consumérisme, les problèmes socioéconomiques et l'incompétence du gouvernement :

Nadim : *Les Libanais se soucient de l'environnement et des droits de la personne mais ne se lancent pas dans l'action. À cause de l'histoire du Liban, les gens ont perdu espoir, ils ne pensent pas qu'il est possible de changer les choses. La guerre a eu un très grand impact, la guerre vous démotive complètement, elle détruit vos espoirs et vos rêves. Les gens pensent à court terme. Nous avons vécu une guerre après l'autre, cela n'arrête jamais. S'il n'y a pas de guerre, il y a un attentat. S'il n'a y pas d'attentat, des journalistes sont tués. S'il n'y a pas de journalistes tués, des politiciens sont tués. Quelque chose se passe tout le temps. Je ne veux pas dire que les gens ne se préoccupent pas de l'environnement, ils s'en soucient, mais ils sont très distraits par la guerre, par le conflit avec Israël, par la pauvreté, par la religion, par un très violent passé historique qui est encore très présent pour les générations plus âgées, comme celle de mon père. Ces générations ont encore beaucoup de mal à gérer tous ces problèmes et à se soucier d'autres choses. Pour les jeunes, je ne sais pas quoi penser. Parfois, je pense qu'ils vont être actifs et parfois je pense qu'ils sont matériels, individualistes, égoïstes et carriéristes. On dirait souvent qu'ils se soucient uniquement d'eux-mêmes.*

Sara : *Les personnes qui ont vécu une guerre développent une vision à court terme et cherchent à satisfaire leurs besoins de base avant tout autre besoin, notamment les préoccupations environnementales. Ils pensent au moment présent. Ils vivent d'une manière très rapide et à court terme. Par ailleurs, la mondialisation a transformé les gens en consommateurs effrénés. L'idée de bien-être et de respect est désormais liée à la consommation. On ne peut être heureux si on n'a pas de grosse voiture, si on ne consomme pas beaucoup d'énergie, si on ne sort pas en boite de nuit... Le Liban est devenu une nation de consumérisme. Il faut déconstruire et modifier cette mentalité!*

Farah : *Les gens qui ont survécu à une guerre ou une autre catastrophe veulent juste profiter de la vie et du moment présent, et s'amuser autant qu'ils le peuvent, tant que c'est encore possible. Ils ne veulent pas se lancer dans une pensée profonde pour lutter contre des problèmes et sauver le monde.*

Soumar : *Les personnes qui ont subi une guerre, comme les Libanais, veulent survivre. Elles pensent plus à la survie et aux premières nécessités qu'à d'autres questions, elles considèrent que les problématiques autres que la survie sont des préoccupations de luxe, même si elles sont d'accord sur la nécessité d'améliorer l'environnement. En effet, les Libanais se plaignent de l'état de l'environnement, du climat, de l'air, de la saleté... Mais ils ne font rien pour changer activement les choses. La population libanaise a été exposée à des choses très difficiles. Aussi, certaines personnes ne croient plus en le gouvernement et en l'humanité. C'est pour cela que les gens ne changent pas, même s'ils le voudraient. Plusieurs générations n'ont jamais appris à se soucier de l'environnement. Ils ont appris à se cacher, à fuir, à survivre, parfois à se battre. Ils ont un regard à court terme sur la vie à cause de la guerre et de ses effets.*

Hussein : *L'instabilité politique est un problème car les gens ont tendance à suspendre leurs vies en attendant de voir si la guerre va avoir lieu. Cela a beaucoup*

d'effets négatifs. Les gens n'ont pas d'espace libre pour réfléchir, ils pensent juste à une guerre éventuelle et à garantir la sécurité de leurs familles. Ils arrêtent de penser à d'autres problématiques. Mais si la guerre n'a pas lieu? Il y a aussi des problèmes socioéconomiques que nous devons résoudre et que nous avons mis de côté en attendant la guerre. Tout cela fait que les gens n'agissent pas pour l'environnement, d'abord car ils pensent à leur survie en cas de guerre à cause des tensions politiques permanentes, et ensuite car ils sont obnubilés par les problèmes socioéconomiques.

Ali : *La guerre a eu un effet certain sur la relation des personnes à l'environnement. Pendant la guerre, il n'y avait absolument aucun contrôle. Les gens se croyaient tout permis. N'importe qui pouvait impunément démarrer une carrière ou couper des arbres ou polluer la mer ou enterrer des déchets dangereux sous terre. Alors, notre génération et la génération plus jeune que nous pensent que ce type de conduite est normal et fait partie de nos vies quotidiennes. Dégrader l'environnement est souvent considéré un acte normal et banal. Les gens disent «nous sommes au Liban, ici c'est normal de ne pas respecter la nature et le milieu de vie». Non, ce n'est pas normal.*

Si la société libanaise ne vit pas actuellement une guerre déclarée, elle n'est pas pour autant en paix. En effet, le pays ne connaît pas depuis 1975 de paix positive, qui correspond non seulement à l'absence de violences physiques organisées et de guerre (paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (entre autres politiques, économiques et répressives) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996, p. 3 ; Harris et Mische, 2004, p. 171 ; Iram, 2006, p. 4). En fait, à cause d'événements violents à caractère ponctuel et des tensions politiques, le Liban n'est même pas caractérisé par une paix négative, c'est-à-dire l'absence de guerre et de violences physiques organisées (Galtung, 1996, p. 31; Wenden, 2004a, p. 7). En raison de la présence de violences et d'injustices systémiques, il est difficile pour les Libanais de se soucier de l'environnement et se mobiliser à son égard :

Kristen : *Dans les pays caractérisés par l'absence de droits de la personne, est-il réaliste de convaincre les gens que les questions environnementales méritent autant d'attention et d'action que les problématiques sociales? Je pense qu'ils devraient accorder à toutes ces questions autant d'importance mais en pratique, ce n'est pas facile. Une femme âgée m'a dit un jour «Je ne peux même pas donner ma nationalité libanaise à mon époux et mes enfants, et je devrais commencer à m'inquiéter pour l'environnement?»*

La guerre n'a pas uniquement des effets sur le rapport à l'environnement des personnes, qui sont alors focalisées sur la survie dans le moment présent et qui se soucient peu des questions écologiques : ces questions se produisent à long terme et leur semblent peu importantes et réservées aux populations vivant en sécurité et en paix. La guerre a aussi des impacts nuisibles sur l'action écologique des gouvernements (entre autres conséquences néfastes sur les autorités publiques). Tout d'abord, les conflits armés contribuent à générer la corruption et l'incompétence institutionnelles et affectent souvent les systèmes sociaux, économiques et politiques des pays, ce qui entraîne des dégradations environnementales indirectes durables (inspiré de Formoli, 1995). Ensuite, les gouvernements des pays affectés par des guerres passées et vivant une instabilité tendent à utiliser les tensions politiques et les conflits comme prétexte pour ne pas s'occuper des problèmes environnementaux. Ces gouvernements développent, à l'instar des populations, un mode de raisonnement à court terme ne convenant pas à l'action socio-écologique, comme l'expliquent deux actrices interrogées :

> Farah : *Au Liban ou dans tout pays déchiré par la guerre, le gouvernement utilise toujours le prétexte de la guerre pour ne pas préserver l'environnement, il dit avoir d'autres priorités que l'action écologique.*

> Soumar : *Comme la population, le gouvernement pense à court terme au Liban à cause de la guerre, alors que les gouvernements d'autres pays réfléchissent à long terme en matière de questions environnementales, par exemple la pollution de l'air (en augmentant les taxes des voitures et en mettant en place des mesures pour inciter les personnes à prendre les transports en commun). De nombreux pays créent des réserves naturelles en raison de la croissance démographique, pour garder un espace pour la nature. Le gouvernement libanais ne le fait pas. [Au Liban, ce sont les ONG qui s'occupent de créer et gérer des réserves naturelles].... Mais en fait, tous les politiciens ont une certaine tendance à fonctionner à court terme, leur seul but est de se faire réélire. C'est en partie pour cela que la conférence de Copenhague a échoué, le président étasunien Obama ayant eu peur de mécontenter le Sénat dans son pays.*

4.8.5 Un manque d'éducation à l'égard de l'environnement

Les acteurs interrogés s'accordent tous sur le fait que le rapport à l'environnement des Libanais, marqué par la guerre, les tensions politiques, les problèmes socioéconomiques, l'absence de vision à long terme et un certain immobilisme, constitue un grand frein à leur

action éducative et à l'engagement environnemental de la population. De plus, ils soulignent également un grand manque d'éducation chez les personnes, contribuant à ce frein :

> Farah : *Les Libanais sont généralement ignorants à l'égard des questions écologiques, des changements climatiques, du féminisme, etc.*
>
> Mirna : *Les Libanais sont très attachés à leur terre. S'ils possèdent des savoirs sur l'environnement, ils se préoccupent de ce dernier. Le problème, c'est l'ignorance et le manque d'éducation et de savoirs. Par exemple, le fermier dans le Sud se voit proposer par une entreprise agrochimique de tripler sa production de concombres en utilisant des pesticides. Il n'a pas l'éducation et les connaissances qui le mèneraient à comprendre que les pesticides sont nuisibles et lui coûteront davantage à long terme.*
>
> Soumar : *Il y a des choses au Liban qui sont très difficiles à comprendre. Comment comprendre que les Libanais considèrent que les cèdres sont emblématiques du pays et qu'ils font partie de notre identité mais qu'ils les détruisent tout de même, s'assoient sur les jeunes cèdres, gravent leur nom sur leur écorce, jettent des déchets dans la forêt, etc. Par exemple, les Libanais qui habitent dans d'autres pays respectent les législations et l'interdiction de dégrader le milieu de vie, mais lorsqu'ils viennent au Liban, ils pensent qu'ils peuvent polluer l'environnement, qu'ici c'est permis. C'est une question d'absence de vision à long terme et de manque d'éducation.*

Sara souligne qu'au Liban, il n'y a pas de «culture de protection de l'environnement», ce qui rappelle les propos de Soumar selon lesquels l'absence de préoccupations à l'égard du milieu de vie est «socialement acceptée». Ces éléments font également référence à un manque d'éducation relative à l'environnement chez les populations, qu'elle soit d'origine formelle ou non formelle.

Par ailleurs, suite à l'action de théâtre de rue de Nasawiya à l'occasion de la Journée internationale de la femme, il a été plus difficile pour les acteurs salariés que pour les acteurs volontaires de trouver du temps pour réaliser une évaluation collective de l'action réalisée. En effet, ils avaient d'autres activités éducatives prévues dans la même journée. Finalement, l'évaluation a eu lieu car les participants volontaires ont insisté. Ceci confirme que les acteurs font face à un enjeu de temps en vue de réaliser leur action socio-écologique et éducative. Ceci peut limiter le temps alloué aux évaluations et au développement de l'action éducative.

Pour conclure, les acteurs sont confrontés à divers enjeux dans leur action socio-écologique et éducative : des enjeux financiers liés à des enjeux relatifs à leur indépendance ; des enjeux relatifs à la compréhension ou l'acceptation du public libanais à l'égard de certaines questions, complexes ou taboues ; des enjeux relatifs au manque de recherches sur certains sujets ou à l'inaccessibilité aux résultats des recherches ; des enjeux relatifs aux dimensions sociétales, politiques, institutionnelles et structurelles du contexte libanais ; des enjeux relatifs à la mobilisation de la population vers un passage à l'action environnementale : en effet, il est difficile de modifier le rapport à l'environnement du public, affecté par la guerre, l'instabilité politique, sécuritaire et socio-économique ainsi qu'un grand manque d'éducation de la population en général à l'égard des questions écologiques et sociales. En particulier, le rapport à l'environnement de la société libanaise est caractérisé par une tendance à un mode de raisonnement à court terme focalisé sur le besoin de survie. Et lorsque ce besoin de survie est satisfait, le mode de raisonnement devient axé sur le développement économique en prévision d'autres périodes difficiles en matière de sécurité. Dans cette perspective, l'action éducative menée par IndyACT et Nasawiya, tant pour leurs activistes que pour les divers publics externes, nécessite beaucoup de temps, d'efforts et de ressources, des facteurs qui peuvent limiter le développement de l'action éducative. Selon les acteurs, l'action éducative interne visant à former des activistes doit s'inscrire dans la durée et requiert beaucoup de temps, d'engagement et d'énergie.

4.9 Les besoins de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya

Les entrevues avec les répondants ont permis d'identifier les besoins des acteurs dans une perspective de développement de leur action, notamment éducative. Soulignons cependant que les personnes interrogées ont insisté sur leur débrouillardise et leur capacité de faire beaucoup avec peu de moyens.

4.9.1 Des besoins généraux en matière d'action éducative

Cette section présente les besoins généraux des acteurs en vue de développer leurs activités. Tout d'abord, plusieurs acteurs insistent sur le besoin de financement plus stable pour

garantir la soutenabilité de leur action. Ceci rejoint l'analyse des enjeux financiers que nous avons présentée auparavant :

> Waël : *Nous ne manquons pas d'ambition, d'idées et d'expertise. Mais nous manquons actuellement de fonds. Les contraintes financières m'empêchent de proposer les mêmes salaires que d'autres employeurs. Nous n'avons pas de sécurité financière. Nous dépendons de financements annuels. Chaque année, nous devons réfléchir à l'aspect financier et nous nous demandons si nous allons pouvoir continuer l'année d'après. L'aspect financier est le plus grand frein à notre action. Chaque fois que nous voulons faire quelque chose, nous devons évaluer nos moyens financiers. Nous réfléchissons à une manière de dépasser cela.*

Farah, Sara et Soumar soulignent aussi le besoin d'information et de recherches, dans les domaines social et écologique, ce qui rejoint l'analyse des enjeux relatifs à l'obtention d'information sur certaines questions (en particulier, les questions sociales et féministes, les changements climatiques et le commerce des animaux) :

> Sara : *Nous avons souvent besoin d'informations, mais elles ne sont pas disponibles. Par exemple, il n'y a pas de recherches réalisées sur certaines questions sociales. Dans ce cas, il faut faire nous-mêmes la recherche et écrire des articles spécialisés.*

Soumar met de l'avant la nécessité d'une plus grande volonté politique en matière de changement des réalités sociales et écologiques, en cohérence avec le besoin d'un support gouvernemental et institutionnel mis en lumière par d'autres acteurs.

Dans cette perspective, Ali propose la création d'une institution gouvernementale permettant de soutenir les organisations œuvrant dans le domaine écologique et social :

> Ali : *Nous ne manquons pas d'initiatives comme IndyACT au Liban, mais nous avons besoin d'une structure pour soutenir toutes ces initiatives, pour les intégrer. Il faudrait une structure institutionnelle et officielle, faisant partie du gouvernement. Nous devons contraindre le gouvernement à mettre sur pied une telle structure, qui serait comme un IndyACT plus grand et institutionnel. Les ONG au Liban prennent souvent la place du gouvernement. Par exemple, des ONG gèrent les réserves, alors que cela devrait être le rôle du gouvernement.*

Plusieurs personnes interrogées insistent sur l'importance de l'engagement des acteurs à l'égard des questions socio-écologiques et féministes et de leur solidarité entre eux :

> Soumar : *Nous avons besoin de garder notre motivation et notre inspiration, de continuer à faire de notre mieux dans chaque situation. C'est essentiel, surtout qu'en tant que communauté internationale, nous sommes en train d'échouer. Comment faire pour convaincre les gens à présent que la conférence de Mexico sera le prochain «Copenhague»? C'est un grand défi, surtout que nous sommes très fatigués [les entrevues ont eu lieu juste après le retour des acteurs de la conférence de Copenhague].*
>
> Kristen : *Nous devons faire en sorte que les femmes soient plus solidaires entre elles, en vue de faire progresser leur programme politique.*
>
> Sara : *Il nous faut plus de volontaires, plus de personnes engagées et plus de support de la part du public.*

Certains acteurs identifient la nécessité d'un plus grand espace démocratique au Liban, tel que nous l'avons déjà signalé à propos des enjeux liés à l'action éducative :

> Hussein : *Je voudrais qu'au Liban nous ayons un plus grand espace public, un espace pour faire des actions. Je voudrais disposer de cet espace au moins dans le milieu où je vis.*
>
> Ali : *Un de nos besoins correspond à plus de marge de manœuvre et de liberté d'action, à un plus grand espace de liberté où agir et travailler. Nous travaillons beaucoup sur cela.*
>
> Farah : *Le plus grand besoin, c'est d'avoir accès à des espaces où nous puissions parler aux gens, les influencer et les inspirer.*

Sara évoque le besoin d'un support de la part des médias :

> Sara : *Il faudrait que les médias nous soutiennent, qu'ils diffusent amplement nos campagnes pour que le public comprenne l'importance de la situation.*

En conclusion, les besoins de l'action d'IndyACT et Nasawiya sont diversifiés, relatifs à l'aspect financier, à l'information, à la volonté politique et à l'appui institutionnel, à l'engagement et la solidarité des acteurs, à l'existence d'un espace démocratique au Liban et au support de la part des médias.

4.9.2 Des besoins en matière de formation des acteurs

Les acteurs interrogés mettent de l'avant leurs besoins en matière de formation à la fois personnelle et collective. Nous remarquons que les acteurs volontaires identifient cette nécessité d'eux-mêmes et insistent sur leur désir de développer leurs savoirs et leurs compétences, souvent en vue d'éduquer d'autres personnes par la suite :

> Kristen : *J'ai certainement besoin de formations. En ce moment, je cherche à utiliser le théâtre dans l'activisme et je propose un atelier aux autres volontaires dans ce domaine. Mais je ne suis pas à proprement parler formée au théâtre en tant qu'activisme. J'ai uniquement fait beaucoup de théâtre en tant que performance. Une formation au théâtre lié à l'activisme me serait bénéfique, ainsi que des formations dans d'autres domaines relatifs à l'action de Nasawiya.*

> Hussein : *En matière de besoins, j'ai besoin d'abord de m'améliorer moi-même. J'aimerais développer mes connaissances à l'égard des questions et des politiques environnementales. J'ai aussi besoin de formation sur les changements climatiques et sur l'activisme dans ce domaine. J'ai besoin d'être formé en gestion d'équipe et en formation de formateurs dans le domaine de l'Action directe non violente. Ceci dit, il y a souvent des formations qui nous sont proposées à IndyACT.*

Ali, responsable du département de presse et de communication, explique qu'il y a toujours un besoin d'éducation chez les acteurs et que l'organisation met régulièrement en place des formations :

> Ali : *Bien sûr, nous avons toujours besoin de formation et d'éducation. Je suis le responsable du département de presse et de communication et deux personnes travaillent avec moi. Chaque année, nous devons chacun suivre 4 formations, c'est la politique d'IndyACT. Nous devons nous éduquer de manière continue, c'est nécessaire pour notre développement et notre amélioration. Il y a beaucoup de choses que je ne connais pas et que je ne peux apprendre tout seul, même si j'essaie. Personnellement, j'aurais besoin d'une formation en informatique, pour apprendre à protéger nos communications électroniques.*

Deux acteurs volontaires soulignent leur besoin en formation linguistique :

> Nadim : *Je parle bien le dialecte arabe libanais mais je connais mal l'arabe littéraire. Je ne peux donc pas m'adresser à la presse de langue arabe. J'ai besoin d'une formation pour développer ma connaissance de l'arabe littéraire. Je possède*

> *déjà les bases. En ce moment, je travaille tout seul, je lis les journaux. Quand je finirai l'université, je prendrai six mois pour faire une formation.*
>
> Mirna : *Je connais l'arabe, le français et l'anglais, je peux lire dans ces langues. Mais mon problème, c'est que je n'arrive pas à m'exprimer dans une seule langue. Je mélange les trois. J'ai besoin de développer mes connaissances linguistiques.*

Trois actrices évoquent des besoins de formation en éducation :

> Kristen : *Une formation en communication et en éducation serait intéressante. Je pense à des activités pour développer l'estime personnelle et les compétences en communication, qui sont très pertinentes pour les problématiques féminines, cela nous serait utile à toutes.*
>
> Farah : *Ce serait très intéressant de suivre des formations en éducation non formelle! Je pense qu'aucun de nous n'a eu cette possibilité auparavant.*

Soulignons que Mirna souhaite suivre une formation en vue d'analyser et de comprendre les problématiques sociétales et les conflits pour une résolution de ces derniers et s'intéresse également à l'éducation relative à l'environnement. Ceci interpelle l'objet de cette recherche :

> Mirna : *J'ai besoin d'acquérir plus de connaissances et de développer mes compétences.... J'aimerais m'éduquer en anthropologie, en psychologie et en résolution des conflits. Je suis une activiste venant d'un certain milieu. L'activiste avec qui je partage une action vient d'un autre milieu. Je voudrais le comprendre. Et il y a beaucoup de conflits dans le monde. Les gens ne se comprennent pas. Nous avons besoin d'être éduqués en sciences de la société pour comprendre les comportements et les actions des autres et pour nous défaire de nos préjugés. Je veux comprendre la société, je veux comprendre pourquoi les gens se battent. Une formation en éducation relative à l'environnement m'intéresse, en vue de comprendre les mentalités et les comportements des gens et de les transformer.*

Pour conclure, les formations individuelles et collectives souhaitées par les acteurs couvrent des thématiques variées : informatique, langues, problématiques écologiques, politiques environnementales, éducation relative à l'environnement, stratégies d'activisme diverses comme l'action directe non violente et le théâtre... Ces formations désirées ont trait à l'acquisition ou au renforcement des savoirs, des compétences, des habiletés, de la motivation et du pouvoir-agir.

4.10 Les perspectives de développement de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya

Les acteurs interrogés ont souligné les stratégies qu'ils adoptent ou qu'ils souhaitent adopter en vue de surmonter les enjeux et de répondre à leurs besoins.

Ainsi, pour satisfaire les besoins en matière de financement stable, les acteurs sont en train de concevoir un plan de développement :

> Waël : *Il nous faudrait des contributeurs permanents annuels... Nous souhaitons mettre en place un réseau de donateurs individuels comme celui de WWF et Greenpeace. C'est une tâche complexe, qui nécessite du temps.*

> Soumar : *Pour garantir la soutenabilité de notre personnel, nous avons besoin d'un bon département de développement. Nous avons besoin de construire une bonne stratégie de développement pour être autosuffisants financièrement et pour financer les campagnes de nos membres de la ligue. Nous sommes d'ailleurs en train d'élaborer un programme de développement, d'autant plus que le statut du Liban pour le PNUD a changé et que les subventions que le pays peut demander vont diminuer. Waël pense faire un MBA (Master of Business Administration) exécutif à Londres, un diplôme qui lui permettrait de s'absenter peu du Liban et qui nous aiderait à concevoir et à mettre en place un programme de développement.*

Soumar met de l'avant la nécessité de mettre en place une stratégie pour promouvoir l'engagement de nouvelles personnes dans l'action socio-écologique :

> Soumar : *Nous n'avons pas encore de stratégie pour attirer de nouveaux volontaires. Nous devons mettre en place cette stratégie au sein de notre programme de développement. Actuellement, cela se fait de bouche à oreille et à travers notre réseau.*

En outre, pour répondre aux besoins en matière d'information, Sara explique que l'équipe fait souvent les recherches sur les négociations climatiques nécessaires à son action. De même, Farah propose que l'équipe de Nasawiya réalise elle-même les recherches pour pallier le manque d'informations sur les problématiques sociales et féministes :

> Farah : *Pour surmonter l'obstacle du manque de recherches et de données sur certaines questions sociales et féministes (comme le taux de suicides chez les*

> *travailleuses migrantes), nous avons mis en place une nouvelle campagne pour réaliser les recherches, faire des entrevues, mettre les données sur Internet dans des sites et des blogs, etc. Nous allons engager des recherchistes à temps plein et une personne chargée de la communication pour cela.*

Kristen suggère la conception et la mise en œuvre de formations pour les membres de Nasawiya :

> Kristen : *Nasawiya pourrait offrir une formation pour ses membres, une formation pour les femmes centrées sur les femmes, comportant des thématiques choisies collectivement, par exemple trois thématiques : santé maternelle, théâtre et harcèlement sexuel. Cela permettrait aux femmes ayant suivi la formation d'aller à leur tour dans les communautés (toutes les communautés, les diverses communautés libanaises, les communautés palestiniennes dans les camps de réfugiés....) et de former les femmes. Cela permettrait de consolider davantage notre action. Actuellement, à Nasawiya, il y a différentes personnes qui font divers projets qui ne sont pas connectés.*

Farah propose également l'inclusion dans le curriculum scolaire d'une éducation relative à l'activisme :

> Farah : *Il faudrait une attitude positive de la part des écoles. Il faudrait que les écoles ajoutent à leur curriculum un programme éducatif permettant aux personnes de s'engager à l'égard des questions sociales et écologiques.*

Pour résumer, les répondants proposent plusieurs perspectives de développement de leur action, entre autres éducative : concevoir et mettre en œuvre un plan de développement garantissant leur indépendance financière, notamment la mise en place d'un réseau de donateurs individuels sur le modèle de celui de Greenpeace ; élaborer et mettre en œuvre une stratégie pour attirer et engager de nouveaux activistes volontaires ; créer au sein de l'organisation une équipe chargée de réaliser des recherches pour obtenir des informations sur les problématiques écologiques, sociales et féministes ; enfin, organiser de nouvelles formations pour les membres de Nasawiya sur des thématiques spécifiques en vue de consolider leur action. Ces perspectives de développement concernent l'organisation elle-même et doivent être mises en place par les acteurs, à l'exception de la proposition de

l'intégration d'une éducation relative à l'activisme dans le curriculum scolaire[86] (pour laquelle les répondants peuvent faire pression auprès des Ministères concernés, comme le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et le Ministère de l'Environnement).

4.11 Les représentations

Dans cette étude de cas, nous nous intéressons aux fondements de l'action éducative. Dans cette perspective, nous avons interrogé les acteurs sur leurs représentations à l'égard des concepts et champs théoriques suivants : l'éducation ; l'environnement ; l'environnement local ; les sciences de l'environnement ; la violence ; la paix ; les problèmes environnementaux ; les connexions entre questions sociales et problématiques écologiques ; les liens entre le rapport à l'environnement et la guerre ; les liens entre l'environnement, la paix et la guerre ; la contribution des changements climatiques à la création de tensions sociales ou politiques ; la participation de l'ERE au dialogue et à la coopération entre communautés et pays ; le féminisme ; les liens entre les questions féministes et les problématiques environnementales ; l'activisme ; la recherche, etc.

Certaines questions étaient prévues alors que d'autres ont émergé au cours de l'entrevue. Parmi ces dernières, quelques-unes ont été ajoutées au guide d'entrevue des prochains acteurs interrogés. Certaines questions ont été posées à des personnes mais pas à d'autres, en fonction du temps alloué à l'entrevue et des intérêts des répondants : par exemple, nous nous sommes penchés plus spécifiquement sur la vision du féminisme avec les acteurs œuvrant dans ce domaine. En outre, les représentations des acteurs à l'égard de certains concepts ont été dégagées grâce à l'analyse transversale des *verbatim* des entrevues et des données issues de l'observation participante.

---

[86] Rappelons que l'ERE est intégrée au curriculum scolaire libanais mais généralement peu déployée à l'école. Rappelons aussi qu'il y a peu de possibilités de réaliser de l'action sociale ou écologique dans un cadre scolaire, exception faite d'une école spécifique qui a mis en place un service communautaire obligatoire pour le secondaire et facultatif pour le primaire.

Nous ne sommes pas en mesure de présenter l'ensemble de l'analyse des fondements de l'action éducative dans cette recherche. En lien avec notre problématique de recherche, nous avons choisi de développer les représentations portées par les acteurs à propos des thématiques suivantes : l'environnement ; la violence et la paix ; les connexions entre l'intégrité environnementale, la construction de la paix et l'émergence de conflits armés ; les projets de résolution de problèmes ; la contribution de la coopération environnementale à la construction d'une dynamique de paix. Soulignons néanmoins que l'analyse élargie des représentations des acteurs nous a permis d'enrichir la compréhension de la problématique et la construction du cadre théorique. Elle a aidé à accéder à l'univers de significations des personnes interrogées et à mieux saisir les raisons de leur engagement et de leur action ainsi que les enjeux qu'ils rencontrent, leurs moyens de les contourner, leurs préoccupations, leurs rêves et leurs espoirs.

4.11.1 Les représentations de l'éducation

Les représentations de l'éducation portées par les acteurs ont été cernées à partir d'une analyse des *verbatim* des entrevues[87] et de leurs pratiques. Pour les acteurs, l'éducation est surtout formelle et cognitive, s'adressant aux enfants et aux jeunes et visant à accroître leurs savoirs de type cognitif :

> Sara : *Pour moi, l'éducation fait surtout référence aux écoles, aux universités et aux diplômes. Lorsque je parle d'une campagne d'information ou d'éducation réalisée par une ONG, je parle de personnes qui vont à une école et qui parlent aux enfants d'une question donnée. Les enfants en parleront ensuite à leurs parents. Une campagne d'information ou d'éducation, cela peut être aussi se rendre dans une université et faire une conférence. Nous ne faisons pas ce genre de choses à IndyACT.*
>
> Farah : *L'éducation permet aux personnes de savoir à la fois dans le sens littéral et dans le sens de l'instruction.*

[87] Les entrevues comportaient notamment la question suivante : quel sens donnez-vous au mot éducation (voir le guide d'entrevue en Annexe E)? Les réponses à cette question ont été complétées par l'analyse horizontale et transversale de l'ensemble des entrevues, notamment en ce qui concerne l'action éducative, et complétées par les résultats de l'observation participante.

Nous avons vu auparavant que Waël possède une représentation de l'éducation comme un processus essentiellement formel, cognitif et béhavioriste. Nous remarquons aussi que cette représentation portée par Waël comporte certains éléments critiques, l'éducation permettant également de mieux analyser et comprendre les problématiques :

> Waël : *L'éducation, ce sont des connaissances [knowledge] qui permettent la croissance de mon esprit. Mon esprit se développe, ma réflexion se développe. Je deviens un meilleur penseur, j'analyse et je comprends les choses mieux.*

En ce sens, l'éducation vise à développer les savoirs et les compétences dans le but d'analyser et de résoudre les problèmes.

Soumar possède une représentation d'une éducation cognitive et qui comporte des éléments sociocritiques, dans une perspective de résolution de problèmes :

> Soumar : *L'éducation, c'est quand on enseigne à quelqu'un quelque chose qu'il ne sait pas pour augmenter ou améliorer ses connaissances. Certaines personnes ne savent pas ce qu'est une carrière de sable ou la violence conjugale. Il faut leur dire quels sont les problèmes, comment les approcher et les résoudre, je pense que c'est cela l'éducation.*

En outre, les acteurs partagent une représentation de l'éducation comme un processus destiné surtout aux enfants :

> Soumar : *Les enfants sont comme des «magnets». Ils attrapent tous, apprennent tous, les langues, les connaissances.*

En raison de cette représentation de l'éducation comme un processus essentiellement formel et cognitif qui est destiné aux enfants, les acteurs n'ont pas nécessairement conscience du caractère éducatif de leur action :

> Waël : *Notre but n'est pas d'augmenter les connaissances générales du public. Notre travail n'est pas purement éducatif.*

On remarque aussi que les acteurs ont une représentation de l'éducation en tant que processus qui vise à éveiller un intérêt ou une prise de conscience chez les apprenants. En effet, ils emploient le mot awareness en anglais, qui fait référence à un éveil et à une prise de conscience en ce qui concerne une problématique spécifique. Cependant, cet éveil et cette prise de conscience n'engage pas forcément le public dans un jugement éthique et un choix d'action cohérent (comme le ferait la conscientisation). Pour les participants à l'étude de cas, l'action éducative est de l'ordre de la communication et de la sensibilisation (et parfois de la conscientisation) selon le champ notionnel de l'éducation (voir Figure 2.1, p. 194) et se situe en-deçà de l'éducation.

Toutefois, même si les acteurs perçoivent l'éducation comme un processus majoritairement cognitif et formel, situé à l'école et à l'université, ils mettent de l'avant leur représentation de ce que l'éducation devrait être : une éducation non formelle, à la fois cognitive et expérientielle, qui est ancrée dans l'action, les projets, les rencontres et les voyages :

> Soumar : *Comment on éduque les gens, c'est très important pour moi. Je ne suis pas d'accord avec l'éducation traditionnelle et conventionnelle, où les éducateurs font des conférences et des séminaires, ennuyant les gens à mourir. Mais quelque fois, c'est nécessaire.*
>
> Sara : *L'éducation formelle vous permettra d'obtenir un emploi. Mais c'est l'expérience qu'on n'obtient pas à l'école et à l'université qui vous permettra de garder cet emploi et de faire le travail qui vous est demandé. Il faut apprendre à agir, et on le fait à travers l'expérience et l'éducation non formelle. L'éducation non formelle est plus importante pour moi que l'éducation dans les écoles et les universités, qui mène à des diplômes. L'éducation non formelle, c'est faire des formations, c'est apprendre grâce à l'expérience dans l'action.*

Cette éducation non formelle et expérientielle permet en particulier de former des acteurs en éducation :

> Farah : *Pour moi, l'éducation ce n'est pas ce qu'on obtient dans les écoles et dans les universités. L'éducation, c'est l'expérience, les histoires de vie qui nous poussent à agir de plus en plus. L'histoire, les mathématiques, les sciences, ne m'ont pas fait plus de bien que ce que j'ai appris dans la vie, à travers les expériences, les voyages, les rencontres... De mes trois ans de Bachelor of Arts (Bac) en sciences politiques, je ne me rappelle pas un mot. Les expériences que j'ai faites et les personnes que j'ai*

> *rencontrées pendant cette période sont beaucoup plus importantes que les livres que j'ai lus. L'éducation dans l'expérience est très importante. Je connais des gens qui n'ont pas été à l'école qui sont beaucoup plus des éducateurs que d'autres.*

On constate que les acteurs insistent beaucoup sur leur formation au sein de l'action. Ils conçoivent leurs apprentissages comme un cheminement qui s'est certes déployé en milieu formel et au sein de l'organisation, mais qui est marqué dans une grande mesure par les voyages, les rencontres, les expériences et les lectures personnelles. Ils perçoivent ces apprentissages comme un processus à la fois formel, non formel et informel, les deux derniers aspects ayant joué un rôle primordial dans leur construction en tant qu'agents de changement à leurs yeux.

Pour Ali, l'éducation devrait être pensée sur mesure et adaptée aux besoins de chaque personne. Elle peut consister en une transmission de valeurs, évoquant alors l'éducation relative aux valeurs environnementales (Sauvé et Villemagne, 2003). On observe néanmoins qu'Ali n'est pas nécessairement conscient de réaliser de l'éducation relative à l'environnement auprès des activistes. En effet, sa représentation de l'ERE était restreinte à une éducation au sujet de l'environnement (Lucas, 1980-81 ; Sauvé, 1997a, p. 18). Mais, pendant l'entrevue, Ali a réalisé que l'ERE est également une éducation pour l'environnement : cette dernière permet de développer un rapport harmonieux des personnes au monde et de renforcer leur pouvoir-agir en vue d'améliorer l'environnement, dans une approche proactive et pas seulement réactive :

> Ali : *L'éducation, c'est développer les personnes concernant certaines questions. Je pense que l'éducation doit être différente d'une personne à une autre. Je peux, par exemple, transmettre mes valeurs personnelles centrales à une autre personne, c'est de l'éducation. Ce n'est pas forcément la vision typique de l'éducation que les gens possèdent. Mais c'est de l'éducation. À IndyACT, nous faisons de l'éducation d'une manière différente de l'éducation conventionnelle. Nous n'allons pas généralement dans les écoles. Nous éduquons nos activistes. Quand vous parlez d'éducation relative à l'environnement, vous parlez d'éducation relative à l'environnement ou d'éducation des activistes? Nous faisons de l'éducation relative à l'environnement en enseignant à nos activistes les changements climatiques, l'activisme pour les changements climatiques....*

De plus, Ali est opposé à une ERE en contexte formel qui se contente d'interventions ponctuelles, béhavioristes, résolutives et réactives :

> Ali : *Nous ne croyons pas à l'idée monotone de l'ERE dans les écoles (planter des arbres, nettoyer les plages).*

Enfin, pendant l'entrevue, Waël évoque les personnes «cultivées», qui sont le public ciblé par l'action éducative d'IndyACT. Lorsqu'on lui demande de quelles personnes il s'agit, Waël explique alors que les personnes «cultivées» n'ont pas nécessairement fait d'études à l'université mais qu'elles sont caractérisées par de la «culture» (soit des connaissances de type cognitif) et qu'elles se préoccupent des questions sociales et écologiques. Soulignons que le processus permettant de développer les savoirs des personnes ainsi que leur engagement ne correspond pas à de l'éducation pour Waël. Ceci peut probablement être expliqué par sa représentation dominante de l'éducation en tant que processus situé dans un contexte formel.

Dans l'ensemble, les acteurs considèrent que l'éducation est formelle et cognitive, s'adressant surtout aux enfants et aux jeunes, permettant de développer leurs savoirs, leurs compétences et leur capacité d'analyse, dans une perspective de résolution de problèmes environnementaux. En ce sens, les participants à l'étude de cas considèrent que leur action ne correspond pas à de l'éducation. Néanmoins, ils mettent de l'avant leur vision de ce que l'éducation devrait être : non formelle, ancrée dans l'action et l'expérience.

4.11.2 Les représentations de l'environnement

Les représentations des acteurs à l'égard de l'environnement ont été dégagées à partir d'une analyse transversale des *verbatim* des entrevues[88], des données recueillies par l'observation

[88] Les entrevues comportaient les questions suivantes (voir le guide d'entrevue en Annexe E) : quand vous pensez à l'environnement en général, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? Quand vous pensez à l'environnement de votre région, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? Y a-t-il des problématiques écologiques qui vous préoccupent plus que d'autres? Certaines problématiques écologiques prennent-elles plus d'importance dans le contexte libanais? Ces questions ont été complétées par des questions émergentes propres à chaque acteur en fonction de la discussion. Elles ont également été, dans certains

participante et de leurs choix de pratiques. Pour ce faire, nous avons fait appel à la terminologie des représentations de l'environnement de Sauvé présentée au Chapitre II (Sauvé, 1997a, p. 12-15 ; Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2010, p. 37-44). Des représentations émergentes ont également été identifiées.

On remarque que plusieurs acteurs se représentent l'environnement particulièrement en tant que biosphère, ce qui est cohérent avec le caractère global et régional de leur action environnementale :

> Nadim : *L'environnement, c'est tout ce qu'il y a autour de moi (et moi aussi). C'est la planète Terre, et tout ce qui y existe.*

En outre, plusieurs personnes interrogées conçoivent l'environnement notamment en tant que problèmes causés par les êtres humains :

> Mirna : *Ce qui me vient directement à l'esprit lorsque je pense à l'environnement, c'est l'environnement détruit par les humains.*

Farah : Je pense automatiquement à la convoitise et à la cupidité humaines quand je pense à l'environnement. Je ne pense à rien de positif. Je pense à ce qu'était l'environnement, à ce qu'il est maintenant, à combien il reste d'eau, d'espaces naturels… Je pense au niveau de la mer qui monte, aux changements climatiques qui s'accentuent, aux immeubles qui sont construits. Je me demande quand cela va s'arrêter, j'ai l'impression que la dégradation environnementale ne va pas s'arrêter.

Ainsi, Farah possède une conception de l'environnement fortement caractérisée par une idée d'exploitation humaine excessive de la nature, entraînant la dégradation de plus en plus grande de cette dernière. Ceci fait référence à une représentation dominante de l'environnement en tant que problèmes causés par les humains et à une représentation environnement-ressource.

---

cas, suivies par la présentation d'un jeu de cartes sur les représentations de l'environnement que nous avons déjà évoqué.

Ornithologue passionnée et ancienne éducatrice en matière d'ornithologie, Soumar possède une conception de l'environnement marquée non seulement par une représentation dominante de nature, mais également par des représentations de ressource et de problème. En effet, Soumar dit ne pas penser à des problèmes quand elle pense à l'environnement, mais le fait même de le souligner met en lumière le fait qu'elle est consciente de la représentation environnement-problème :

> Soumar : *Quand je pense à l'environnement, c'est très subjectif. Je pense directement aux oiseaux, aux forêts, aux rivières, à des éléments très naturels. Je ne pense pas à l'environnement industriel, l'environnement des déchets, la pollution. Je pense à quelque chose de beau. Pour moi, l'environnement, c'est la nature. Après, je pense à la chasse.*

Selon son discours, Kristen – qui travaille dans une ONG sur les questions du travail des enfants et qui est activiste volontaire dans le domaine du féminisme - se représente l'environnement surtout en tant que nature, système et biosphère. Nous remarquons que cette conception comporte une idée de naissance, de croissance et de mort. Elle fait référence à des représentations émergentes de l'environnement en tant que vie et cycle et tant que coexistence des espèces vivantes :

> Kristen : *L'environnement est quelque chose de vivant, c'est un système dans lequel il y a différentes parties qui coexistent. Quand je pense à l'environnement, je pense à l'écosystème mondial, dans le sens qu'il y a une diversité d'êtres vivants, qui grandissent et meurent ensemble.*

Selon l'analyse transversale du *verbatim* de l'entrevue de Kristen, de ses choix de pratique et des données recueillies par l'observation participante, la représentation de l'environnement portée par cette actrice comprend aussi des représentations de l'environnement en tant que milieu de vie et ressource. En outre, dans la mesure où nous envisageons l'environnement dans une perspective large, englobant les questions sociales et féministes, l'action de Kristen est caractérisée par une représentation environnement-projet communautaire.

La conception de l'environnement que possède Sara, spécialiste des négociations climatiques et activiste volontaire dans les domaines environnemental, social et féministe, est caractérisée de manière dominante par des représentations de nature, de ressource et de problème :

> Sara : *Quand je pense à l'environnement, je pense à la nature en général, à l'intégrité environnementale, à la protection des ressources naturelles, au consumérisme, aux déchets, au manque de recyclage, au manque de projets soutenables, à la soutenabilité...*

Pour Waël et Ali, l'environnement correspond surtout à la vie. Nous avons vu que Waël propose de changer le nom de l' «environnement» en «existence». En outre, Ali met de l'avant une représentation de l'environnement liant ce dernier à la guerre, la paix et la survie :

> Ali : *L'environnement est la vie. Sans l'environnement, il n'y a pas de vie. Quand je pense à l'environnement, je pense à mes futurs enfants.... À cause des changements climatiques, nous risquons de devenir des réfugiés environnementaux, de devoir émigrer et chercher refuge ailleurs dans le cas où nous ne pourrions plus vivre au Liban. Imaginez, il se peut que nous devions demander l'asile à la Syrie dans les montagnes, mais il n'y a pas de possibilités d'hébergement là-bas. Imaginez si nous devions faire la guerre sur la terre, sur la nourriture ou à cause de maladies, suite aux changements climatiques. L'environnement, c'est la survie, tout simplement.*

Certains acteurs font également référence à une représentation de l'environnement en tant qu'objet de conflits d'intérêts et de controverses :

> Ali : *En environnement, il y a toujours des intérêts divers qui se rencontrent. Par exemple, vous êtes un activiste environnemental et vous voulez empêcher les gens de couper des arbres. La famille du bûcheron mange à sa faim grâce à la coupe des arbres et sera donc opposée à votre action. Le système socioéconomique de toute la région détermine qui est avec et contre votre action. Dans le film Age of Stupid, il y a une personne qui construit des éoliennes. Certaines personnes sont en faveur de cela, car elles pensent que cela permettra de lutter contre les changements climatiques ou parce qu'elles bénéficient économiquement de cette action. D'autres sont contre, car elles ne veulent pas que les paysages et leurs vues soient altérées.*

> Waël : *Toute question environnementale peut être explosive, positive ou neutre en fonction de la communauté et des enjeux que cette question présente pour elle. Par exemple, prenons une usine qui génère de la pollution. Certaines personnes riveraines y travaillent et sont donc pour le maintien de cette usine. D'autres riverains n'y travaillent pas et sont contre le démantèlement de l'usine.*

> Soumar : *L'environnement correspond à des bénéfices et des désavantages selon les communautés et les personnes. Par exemple, les communautés riveraines des usines de ciment de Zouk [une ville libanaise] subissent la pollution générée par cette usine et des dommages sanitaires, elles y sont opposées.*

On observe aussi que Farah (rappelons qu'elle enseigne les droits de la personne dans une école et qu'elle est titulaire d'une maîtrise dans ce même domaine) se représente les questions environnementales, notamment les changements climatiques, comme faisant partie des questions relatives aux droits de la personne :

> Farah : *L'environnement est connecté aux droits de la personne. L'exemple le plus simple, c'est les changements climatiques. C'est surtout une problématique de droits de la personne, car elle va générer plus de réfugiés que jamais, des réfugiés climatiques (en plus du milliard de réfugiés déjà existant), et énormément de catastrophes. Les droits de la personne comprennent le droit d'avoir un environnement sain, une eau saine qu'on peut boire et un air sain qu'on peut respirer. Ce sont des droits qu'on devrait avoir mais qu'on n'a pas. Les problématiques environnementales sont des problématiques de droits de la personne, tout est interrelié. Un activiste des droits de la personne est forcément un activiste environnemental. Un activiste en matière de droits de l'enfant doit aussi être un environnementaliste. Une personne ne peut être féministe si elle n'est pas également environnementaliste. En tant que valeurs centrales, il faut croire en toutes les luttes, elles sont toutes connectées...*

L'ensemble des répondants partagent cette représentation des questions environnementales comme des problématiques de droits de la personne. Signalons que certains répondants étaient auparavant impliqués dans l'action exclusivement sociale et que l'action menée par IndyACT dans le domaine des changements climatiques leur a permis de réconcilier leur engagement à l'égard des droits de la personne et leurs préoccupations à l'égard de l'environnement, les amenant à percevoir les questions concernant ce dernier de manière différente :

> Nadim : *Avant de travailler avec IndyACT, je m'intéressais surtout aux droits de la personne, notamment aux droits des palestiniens et aux droits des femmes. Travailler au sein d'IndyACT m'a fait voir les changements climatiques en tant que droits de la personne. Pour moi, les problèmes environnementaux et les changements climatiques sont maintenant des problèmes humains, car les changements climatiques peuvent provoquer le manque d'eau, le manque de nourriture et les gens peuvent en mourir. C'est le plus grand problème environnemental pour moi. Je mets l'accent sur l'être*

> *humain mais je me soucie aussi de l'environnement en tant que tel, des baleines et des arbres par exemple. Je ne suis pas vraiment environnementaliste, je suis un activiste en matière de changements climatiques.*
>
> Ali : *J'ai travaillé dans des ONG pendant 8 ans, notamment en tant qu'éducateur volontaire dans les camps de réfugiés palestiniens au Liban. Cela m'a profondément changé. Ensuite, je me suis engagé dans l'activisme environnemental car ce dernier intègre les aspects sociaux, écologiques, économiques et politiques, soit toutes les dimensions de la vie d'un être humain... Mon cœur appartient à la fois à l'activisme social et à l'activisme environnemental mais je dois me consacrer maintenant à l'activisme en matière de changements climatiques, car ce sont des problématiques très urgentes.*

Ali connecte toutes les problématiques et toutes les luttes, comme le font plusieurs acteurs interrogés, et explique que cette connexion fonde la position éthique de l'organisation. Les propos d'Ali sont apparentés à la vision de l'écologie sociale, selon laquelle la domination de la nature par l'humain puise ses origines dans la domination de l'humain par l'humain elle-même (Bookchin, 2002). Rappelons que, pour Woodhill et Röling (1998, p. 56-57), l'écologie sociale est centrée sur le rapport entre la vie sociale et le monde naturel et correspond au développement de modes de raisonnement et de stratégies pour l'action permettant d'appréhender de manière holistique les problèmes contemporains. Ainsi, l'univers de significations et représentations des acteurs d'IndyACT comporte des éléments de l'écologie sociale.

En outre, Soumar rapproche la problématique des réfugiés environnementaux de celle des réfugiés palestiniens. Ce rapprochement fait référence à une représentation de l'environnement lié à la survie, la paix, la guerre, l'occupation et les droits de la personne :

> Soumar : *Les changements climatiques ont un aspect économique et un aspect humanitaire. En effet, bientôt, les réfugiés environnementaux seront plus nombreux que les réfugiés palestiniens.*

Les acteurs se représentent également les changements climatiques comme une problématique qui est plus qu'environnementale, qui comporte des dimensions écologiques, sociales, humanitaires, économiques, sécuritaires et politiques. Enfin, dans la perspective des

changements climatiques, les acteurs se représentent l'environnement comme un territoire, des terres habitables de plus en plus restreintes, potentielles sources de conflits armés.

Pour les participants à l'étude de cas, les questions environnementales englobent des problématiques écologiques, sociales, culturelles, économiques, politiques et sécuritaires. Nous verrons que les personnes interrogées et observées sont des activistes dans leur vie quotidienne, qui tentent de connecter toutes les dimensions de l'environnement et de l'action. En particulier, nous constatons que les acteurs lient l'environnement aux problématiques féministes à travers les connexions entre les différentes luttes de justice sociale, dans une perspective très proche de celle de l'écologie sociale (Bookchin, 2002). Il s'agit de résultats émergents de cette recherche, obtenus à travers l'analyse transversale des données recueillies. En effet, les acteurs disent avoir peu réfléchi avant les entrevues, voire pas du tout, aux connexions entre les questions environnementales et les problématiques féministes.

Nous avons également dégagé les représentations des acteurs à l'égard de l'environnement local. Les répondants ont tendance à se représenter l'environnement local principalement en tant que problèmes, faisant référence à la dégradation ou la destruction de la nature. Ces problèmes sont surtout provoqués par les humains :

> Soumar : *Quand je pense à l'environnement local, je pense surtout à des problèmes, à la désertification, à la déforestation, à la diminution des ressources en eau, à la destruction des habitats, etc. Quand je pense à notre région, l'environnement évoque des problèmes car nous en avons tellement. C'est parce que nous ne les résolvons pas correctement. Par contre, lorsque je pense à l'environnement en général, de belles choses me viennent à l'esprit. Par exemple, hier j'étais à Mechmech dans la région de Akkar. J'y ai visité la plus grande forêt libanaise. Je me suis demandé combien de temps elle allait durer, alors qu'en Europe, j'aurais su que cette forêt serait toujours là dans dix ans. Dans notre région, je vois l'environnement comme quelque chose de beau mais qui ne va pas durer.*

Pour les répondants, l'environnement local évoque le rapport généralement indifférent ou néfaste des populations à la nature et au milieu de vie :

> Sara : *Lorsque je pense à l'environnement local, je me dis que c'est tellement dommage que nous ne sachions pas le protéger et que nous le prenions pour acquis.*

Néanmoins, les acteurs se représentent aussi l'environnement local en tant que possibilités d'action et objet partagé de transformations :

> Ali : *Lorsque je pense à l'environnement au Liban, je me dis que nous pouvons faire beaucoup et que nous allons faire beaucoup.*

> Sara : *J'aime travailler au Liban pour une raison primordiale. Les problèmes sont nombreux. Il y a donc énormément de place pour le changement, sur tous les plans : social, écologique, féministe, culturel, etc. Nous avons beaucoup à faire. C'est plus dur que n'importe où ailleurs, mais cela nous laisse beaucoup de possibilités d'action et de place pour travailler.*

En ce qui concerne les problématiques écologiques qui inquiètent le plus les acteurs[89], elles correspondent notamment aux changements climatiques, à la perte en matière de biodiversité, à la destruction d'écosystèmes et à l'augmentation de la population humaine qui est considérée par un acteur comme un problème environnemental. Dans le contexte libanais, les acteurs mettent de l'avant la gestion des déchets et les feux de forêts (qu'ils lient aux changements climatiques) comme problématiques écologiques les inquiétant particulièrement. Dans le contexte régional (celui du Moyen-Orient), les acteurs se disent très préoccupés par le manque d'eau. Selon les répondants, la diminution des ressources en eau résulte entre autres des changements climatiques, menace la souveraineté alimentaire des populations et provoque des conflits régionaux armés. Ceci fait référence à une représentation de l'environnement, notamment régional, liée à l'émergence de tensions, de disputes et de guerres. Cependant, certains acteurs soulignent le rôle potentiel de l'eau dans la résolution des conflits du Moyen-Orient. En ce sens, l'eau et l'environnement sont sources de coopération.

---

[89] Certains acteurs expliquent qu'ils se sentent également préoccupés par toutes les problématiques écologiques, mais disent attribuer des priorités à des questions données en fonction du contexte et pour être opérationnels. Nous observons cela dans leurs choix de pratiques. Nous remarquons également que les changements climatiques sont très présents dans leurs discours et leur action.

Pour conclure, les représentations des acteurs à l'égard de l'environnement, dégagées principalement à travers l'analyse des *verbatim* des entrevues mais retrouvées également dans leurs pratiques, se rattachent majoritairement aux catégories suivantes (selon la typologie des représentations de l'environnement de Sauvé (1997a, p. 12-15) : l'environnement-nature, l'environnement-biosphère, l'environnement-problème (faisant référence à des problèmes causés par les humains), l'environnement-ressource et l'environnement-territoire. Nous identifions également des représentations émergentes : l'environnement en tant que vie, existence et cycle de vie ; l'environnement comme objet de conflits d'intérêts et de controverses ; l'environnement en tant que jonction entre les questions sociales, économiques, écologiques, féministes, politiques, humanitaires et culturelles ; l'environnement en tant que droits de la personne ; l'environnement en tant que survie, lié à la guerre et à la paix ; l'environnement en tant que coexistence et coopération, connecteur des communautés et,ou des pays.

L'ensemble de cette étude de cas, notamment à travers l'analyse des activités réalisées par les acteurs ou qu'ils souhaiteraient réaliser, permet également de remarquer que les pratiques éducatives sont imprégnées d'une représentation d'un environnement urbain et politique, à la fois local, régional et global, où l'idée d'un espace de démocratie est très présente. Dans cette perspective, l'environnement est conçu comme un creuset de valeurs, un bien commun, un objet partagé de négociations politiques et de transformations ainsi qu'un lieu d'émancipation, de responsabilisation et de renforcement du pouvoir-agir.

Quant aux représentations de l'environnement local portées par les acteurs, elles sont généralement caractérisées par une représentation environnement-problème (davantage que les représentations de l'environnement en général) et font référence à un rapport humain néfaste à l'environnement, provoquant la dégradation écologique. Toutefois, ces représentations de l'environnement local évoquent aussi des possibilités d'action et de transformations sociétales. En outre, les acteurs se représentent l'environnement régional comme source de conflits mais aussi de coopération. Quant aux problématiques écologiques qui les préoccupent particulièrement, elles correspondent aux changements climatiques dans

un contexte général, et dans le contexte local, aux feux de forêts (connectés aux changements climatiques) et à la gestion des déchets.

4.11.3 Les représentations de la violence et de la paix

L'une des finalités d'IndyACT et de Nasawiya est l'avènement d'un monde dépourvu de violence, de guerre et de conflit. Selon l'analyse transversale des données, cette absence de violence concerne aussi bien la nature et le milieu de vie que les êtres vivants et les communautés écologiques, notamment les communautés humaines quelles qu'elles soient. Les propos de Nadim et de Soumar illustrent fort bien cette idée :

> Nadim : *La violence, c'est toute agression envers la nature ou un être vivant. La violence intègre les violences à l'égard de la nature et de l'environnement.*
>
> Soumar : *La violence, c'est tout acte qui a pour intention de nuire aux autres. Cela peut être physique, verbal, un ton de voix, etc. La violence est dirigée aussi contre la nature ou l'environnement.*

Quant à la paix, les acteurs se représentent celle-ci comme une absence de violences non seulement à l'égard des humains mais également à l'égard de l'environnement :

> Nadim : *La paix comprend l'intégrité écologique, l'absence d'agressions envers la nature. C'est parce que les humains sont très dépendants de la nature. Notre santé, notre humeur et notre être dépendent de l'environnement et du climat.*

Pour certains acteurs, les droits de la personne englobent l'absence de dégradations environnementales :

> Soumar : *Nous avons le droit de vivre sur une planète saine*[90]*. Mais ce droit est abstrait, contrairement au droit de ne pas subir de violences physiques. Il est donc difficile à appréhender.*
>
> Ali : *On vous dit que l'environnement n'a rien à voir avec les droits de la personne, mais c'est faux. Par exemple, si une personne coupe un arbre, elle ne fait pas seulement de mal à l'arbre et à l'environnement, mais aussi aux personnes et aux*

[90] Soumar distingue le droit de ne pas subir de violences physiques (soit l'absence de violences directes, qui est un élément de la paix négative) du droit de vivre dans un environnement sain (soit l'absence de violences systémiques, c'est-à-dire un élément de la paix positive). Le deuxième droit lui semble plus abstrait et donc difficile à définir et cerner.

> *communautés qui habitent cet environnement. Toutes ces dégradations sont connectées.*

Selon Ali, la violence à l'égard de l'environnement est en fait une violence à l'égard des communautés humaines habitant ce dernier. Rappelons que nous considérons dans cette recherche que le concept de paix positive, comprenant l'absence de violences à fois organisées et structurelles vis-à-vis des humains, intègre l'absence de violences directes et systémiques à l'égard de l'environnement. Soulignons qu'Ali considère que ces violences qui détruisent le milieu de vie et la nature sont également des violences contre les humains. Ali développe ainsi le concept de paix positive.

À la lumière de ces réflexions, nous révisons nos concepts de paix négative et de paix positive (explorés au Chapitre II). Notamment, la paix positive correspond non seulement à l'absence de violences physiques et organisées (la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative. Le concept de paix positive intègre l'absence de violences à la fois directes et systémiques à l'égard de l'environnement, et ces dernières constituent des violences à l'égard de toutes les espèces et communautés, y compris humaines. Le concept de dynamique de paix positive constitue une «*paix socio-écologique*» (traduction libre, Wenden, 2004a, p. 1), correspondant à un rapport au monde privilégié : paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble au sein d'un environnement partagé. Dans cette perspective, la construction d'une dynamique de paix est interdépendante de la préservation de l'environnement, tout comme l'émergence des conflits est interdépendante de la dégradation de l'environnement. C'est la perspective adoptée par IndyACT dans sa mission, dans ses pratiques et dans les fondements de son action éducative : on la retrouve dans l'univers de significations et de représentations porté par ses acteurs.

4.11.4 Les représentations des liens entre l'intégrité environnementale, la construction de la paix et l'émergence de conflits armés

Les acteurs interrogés soulignent que l'environnement, la paix et la guerre sont connectés, avançant que la protection de l'environnement et des ressources naturelles requiert une dynamique de paix[91]. Par ailleurs, les acteurs expliquent que l'environnement peut être source de conflits, en raison de la diminution des ressources naturelles qui entraîne une compétition et une rivalité à leur égard. Inversement, les conflits armés détruisent les écosystèmes et provoquent des mouvements de populations qui dégradent les milieux de refuge, tout en préservant les milieux rendus inhabitables en raison du conflit ou de l'occupation, soulignent les répondants :

> Sara : *L'environnement, la paix et la guerre sont liés. Ces liens dépendent du contexte. Si on veut préserver les ressources naturelles, une situation de paix et de stabilité est nécessaire. Si des communautés ou des populations se disputent des ressources, cela peut créer un conflit....*
>
> Soumar : *Le temps viendra où les gens vont s'entretuer pour les ressources, en fait cela a déjà commencé... La guerre provoque des mouvements de personnes, ce qui entraîne des effets sur l'environnement. Les bombes détruisent les écosystèmes et tuent les animaux. Un autre exemple, c'est la marée noire provoquée par l'offensive militaire israélienne en 2006. Je peux donner des exemples de relations entre l'environnement et la guerre, à la fois positives et négatives. Pendant l'occupation du Sud Liban par Israël, plusieurs zones occupées ont été préservées car elles étaient inhabitées, parfois à cause de mines anti-personnel. Quant aux régions qui ont accueilli des réfugiés, elles ont été davantage dégradées. À Aramoun et Khaldé, il y avait une forêt qui a été détruite à cause de la guerre et de l'afflux massif de réfugiés.*
>
> Mirna : *La guerre détruit l'environnement, quelle que soit la politique menée. Les armées utilisent des produits chimiques destructeurs et améliorent continuellement*

---

[91] Complétés par des questions émergentes, une analyse documentaire et l'observation participante, ces éléments de réflexion ont été dégagés à partir des questions suivantes dans les entrevues (voir le guide d'entrevue en Annexe E) : pensez-vous que le public libanais soit indifférent ou hostile à l'environnement? Comment expliquez-vous cette attitude? La guerre a-t-elle un effet? Lequel et pourquoi à votre avis? Est-ce que vous pensez que l'état de l'environnement est lié à la dynamique guerre et paix? Si oui, comment? S'il existe un lien entre l'environnement, la guerre et la paix, est-ce que vous intégrez ce lien dans vos activités éducatives? Comment? Selon vous, la question des changements climatiques peut-elle contribuer à créer des tensions sociales ou politiques? Les changements climatiques provoquent-ils ou ont-ils déjà causé des tensions sociales ou politiques, voire des disputes?

> *leur arsenal de manière à avoir des armes encore plus nuisibles comme des bombes phosphoriques ou nucléaires. Ces armes dégradent beaucoup l'environnement et causent des malformations génétiques chez les animaux et les humains. Les bombes détruisent les sols et tuent les espèces vivantes. Elles ont des impacts très néfastes sur l'eau. La guerre crée la destruction. Elle ne laisse rien, à part la poussière noire hantée par la mort. La guerre tuent les personnes aussi, elle détruit les terres, elle détruit la vie.*
>
> Nadim : *La question des liens entre l'environnement, la paix et la guerre est très intéressante, je n'avais jamais envisagé les choses sous cet angle. Mais, maintenant que vous m'en parlez, en y réfléchissant, la guerre détruit l'environnement, c'est évident et très logique. La paix permet de protéger l'environnement, mais pas nécessairement, la paix ne suffit pas à préserver l'environnement. Cependant, la paix est sûrement mieux que la guerre pour l'environnement....*

Ali possède une représentation des liens entre environnement, paix et guerre principalement axée sur la question des changements climatiques. Il partage la vision selon laquelle l'environnement peut être source de conflit, à travers la pression sur les ressources naturelles suscitée par les changements climatiques. Ali explique que ces derniers peuvent contribuer aux disputes à l'égard des terres et de la nourriture. En effet, les changements climatiques tendent à entraîner une diminution des ressources en eau, une désertification et par conséquent des facteurs de stress à l'égard des techniques de production alimentaire, à savoir l'agriculture et l'élevage. En particulier, Ali insiste sur le fait que les changements climatiques peuvent provoquer la raréfaction des territoires habitables par les populations et créer des exodes de réfugiés environnementaux ou climatiques (et donc des disputes à l'égard des territoires) :

> Ali : *L'état de l'environnement est clairement lié à la dynamique entre paix et guerre. Un exemple est le phénomène d'émigration environnementale, qui se produit lorsque les gens sont contraints de quitter leur milieu de vie pour des raisons écologiques et de chercher un nouveau territoire où habiter. À IndyACT, nous avons collaboré à une recherche et à la production d'un rapport sur ce sujet. Ce rapport développe les changements qui vont se produire suite aux changements climatiques et explique que la sécurité environnementale est liée à la sécurité politique et à la sécurité militaire. Selon la recherche, si un accord climatique réduisant les émissions de gaz à effet de serre de 80% d'ici 2050 n'est pas atteint avant 2012, un milliard de personnes mourront. Peut-être que nous serons parmi eux. Qui me dit que mon pays ne sera pas le premier à subir la montée des eaux, l'émigration environnementale, la lutte pour les territoires et la nourriture, ainsi que la violence?*

D'autres acteurs soulignent également le rôle potentiel des changements climatiques dans la diminution de ressources et la création de conflits sociopolitiques et armés :

> Sara : *Pour moi, les changements climatiques font référence à une diminution et un manque de ressources en eau, une crise alimentaire, des inondations, la déforestation... Tout est relié. Plus le climat devient extrême, plus on aura des tempêtes et des morts. Plus hautes seront les températures, plus il y aura de maladies, par exemple la malaria et la dengue, notamment dans des régions qui n'étaient pas touchées auparavant par ces maladies. Les changements climatiques entraînent une raréfaction des ressources en eau, cela signifie moins d'agriculture et moins de nourriture pour les populations. Leur sécurité alimentaire est alors menacée.*
>
> Waël : *La troisième guerre mondiale aura lieu à cause des changements climatiques.*
>
> Soumar : *Les changements climatiques vont entraîner de plus en plus de tensions sociales et politiques dans les années à venir, quand leurs impacts se feront de plus en plus ressentir. Les changements climatiques génèrent déjà des tensions internationales, les pays ne s'entendent pas sur la manière de les gérer. Ils causeront de plus en plus de guerres. Les populations souffrent déjà des conséquences des changements climatiques, qui sont pareils à un film d'horreur préprogrammé. Nous ne savons pas quand exactement certains de leurs impacts auront lieu mais nous savons que ce sera de notre temps. La science est très claire. Si certains acteurs clé comme la Chine, le Brésil, les États-Unis, l'Inde et l'Europe, ne diminuent pas leurs émissions de gaz à effet de serre de 80% d'ici 2050 en modifiant leurs économies, nous allons tous mourir.*

Certains acteurs interrogés soulignent le fait que les guerres israélo-arabes sont liées à l'eau :

> Nadim : *Les guerres israélo-arabes et l'occupation israélienne du Territoire palestinien de la Cisjordanie et du Plateau syrien du Golan sont liées à l'eau. Les Israéliens volent de l'eau du Sud du Liban, du Jourdain, du Plateau du Golan et de Cisjordanie [le Plateau syrien du Golan et le Territoire palestinien de la Cisjordanie sont occupées par l'État hébreu depuis 1967]. Ils savent exactement qu'ils ont un problème de manque d'eau... Historiquement, les guerres ont toujours été menées pour obtenir des ressources, et les ressources font partie de l'environnement. Si j'ai de l'eau et vous n'en avez pas, il y a des possibilités que nous nous entretuions pour cette eau. La guerre est liée à l'environnement, en fait les guerres sont des guerres de ressources. Les guerres ont lieu à cause du manque et,ou du désir en matière de ressources. Il n'y a pas d'autre raison pour les guerres. Certains pensent que la cause des conflits est souvent la religion mais c'est un prétexte, la vraie raison ce sont les ressources. Les gens vont en Inde pour obtenir le coton, en Afrique pour mettre la main sur l'or et les diamants.... La troisième guerre mondiale sera liée à*

l'eau. La terre est aussi une ressource. De 1815 à 1915, l'Europe a colonisé 85% du monde, pour posséder des ressources. Ne pas voir cette connexion entre les occupations de territoires, les conflits et le contrôle des ressources, c'est manquer de perspicacité.

Sara : *Les conflits dans la région sont certainement liés à l'eau. La première délégation scientifique britannique a été envoyée au Moyen-Orient à la fin du 19ème siècle pour étudier les ressources en eau dans la région, notamment la rivière du Jourdain. L'eau est la cause principale des conflits dans notre région, c'est une question de contrôle de l'eau. La guerre des Six Jours en 1967 est un exemple de conflit associé à l'eau. Depuis le début des guerres israélo-arabes en 1948, il y a toujours eu des plans de gestion de l'eau élaborés par Israël, par la Syrie, la Jordanie, pour essayer d'avoir le contrôle sur l'eau. Nous sommes une région caractérisée par un grand risque de conflit hydrique. Les problèmes d'eau m'inquiètent donc beaucoup.*

Soulignons que Nadim et Waël pensent tous deux que la troisième guerre mondiale sera causée par des problématiques environnementales, respectivement l'eau et les changements climatiques. Ces deux problématiques sont étroitement liées, puisque les changements climatiques tendent à entraîner une diminution des ressources en eau.

Pour Waël et Sara, l'eau contribue aux conflits, mais elle peut être aussi source de coopération :

Waël : *L'eau exacerbe les conflits dans la région mais peut aider aussi à les résoudre. Toute ressource peut être un facteur de coopération.*

Sara : *Si les personnes ne sont pas disposées à renoncer à certaines choses pour protéger l'environnement à la fois local et global (et pas seulement leur milieu de vie), un conflit peut émerger. Mais si les personnes sont prêtes à renoncer à certaines choses et à coopérer réellement, l'environnement peut réunir les personnes, les communautés et les pays. L'environnement n'a pas de frontières et peut donc être une source de coopération.*

Enfin, selon les acteurs, les personnes ayant vécu une guerre développent un mode de raisonnement à court terme, non propice à la résolution des problèmes environnementaux et à l'amélioration du milieu de vie :

Soumar : *Le pire effet de la guerre sur l'environnement, c'est que les gens commencent à vivre au jour le jour, sans faire de plans sur le long terme. Il existe*

> *une mentalité typique des pays en guerre : «Nous avons besoin maintenant de certaines choses urgentes comme la sécurité, nous nous préoccuperons de l'environnement plus tard». Au Liban, les politiciens se mettent aussi à réfléchir à court terme à cause de la guerre, ils nous disent : «Le public se moquera de nous si on lui parle des changements climatiques alors qu'une bombe vient d'exploser. Nous avons des problèmes plus urgents. Les gens sont en train de mourir maintenant. Ne nous parlez pas des risques dans 50 ans, nous en parlerons plus tard».*

Pour résumer, l'intégrité de l'environnement, la construction d'une dynamique de paix et l'émergence de conflits armés sont liés aux yeux des acteurs. Notamment, la diminution des ressources naturelles et des terres habitables peuvent entraîner des disputes selon les participants à l'étude de cas. Ces derniers avancent aussi que diverses problématiques écologiques, notamment l'eau et les changements climatiques, peuvent générer des guerres. Inversement, ces guerres détruisent non seulement l'environnement mais aussi la capacité de raisonner à long terme, qui est nécessaire à la préservation du milieu de vie et à l'instauration d'un rapport environnemental harmonieux, selon les acteurs. En outre, ces derniers insistent beaucoup sur le rôle des changements climatiques dans la dégradation environnementale et dans l'apparition de conflits. Ils soulignent aussi l'émergence et les effets des mouvements de population : provoqués par les conflits armés ou les changements climatiques, ces derniers contribuent à la fois à la dégradation des milieux de refuge et aux disputes entre pays et communautés. Mais si les questions écologiques sont souvent source de conflit, elles peuvent aussi être source de coopération, selon les acteurs interrogés.

4.11.5 Les représentations des projets de résolution de problèmes

Tous les acteurs interrogés soulignent que l'action socio-écologique ne se résume pas à des projets ponctuels de plantation d'arbre et de nettoyage de plages ou d'autres sites dégradés ou pollués. Ils insistent sur le fait qu'ils ne réalisent pas de tels projets à IndyACT mais qu'ils déploient une action de pression (advocacy) auprès des décideurs publics, des législateurs et des politiciens afin que ces derniers modifient les lois et les règlements en vigueur pour une meilleure protection de l'environnement local, régional et global. Les représentations des acteurs à l'égard des projets de résolution de problèmes sont des éléments émergents de cette recherche, dégagées à partir de l'analyse transversale des *verbatim* des entrevues :

> Ali : *Je suis convaincu personnellement, et IndyACT me soutient dans cela, que l'activisme environnemental, ce n'est pas planter des arbres et nettoyer la plage. L'activisme environnemental, c'est éduquer les personnes afin qu'elles ne dégradent pas la plage en premier lieu. C'est influer sur les politiciens et les politiques publiques, influencer la société et essayer de changer l'économie. Ce n'est pas une petite tâche. Le défaut du public et des ONG au Liban est de restreindre l'action environnementale aux plantations d'arbres et au nettoyage des plages.*

Signalons que les répondants semblent avoir développé cette représentation des projets de résolution de problèmes à travers l'engagement collectif dans les activités d'IndyACT. Ils reprochent leur aspect purement ponctuel, réactif et résolutif aux projets de plantation d'arbres et de nettoyage des sites pollués tels qu'ils sont pratiqués au Liban. Les participants à l'étude de cas considèrent que ces projets sont réalisés en pure perte et ne servent à rien, car les populations, non impliquées dans ces derniers, dégraderont à nouveau le site visé. Pour les répondants, ces projets adoptent une vision de l'éducation béhavioriste visant l'adoption de gestes et de comportements spécifiques, uniquement résolutive et réactive à l'égard des problèmes environnementaux (inspiré de Villemagne, 2008) :

> Nadim : *Je pense honnêtement que ces méthodes de planter des arbres et de nettoyer la plage ne marchent plus, il faut une révolution idéologique.*

> Farah : *Planter des arbres et nettoyer la plage sont de belles initiatives mais je les trouve insoutenables et je ne m'engage pas dans cette voie. Je ne trouve pas que c'est pertinent et raisonnable de nettoyer la plage, alors les personnes sont tellement non éduquées qu'elles la saliront 30 minutes après et qu'il n'y a pas de loi punissant les pollueurs. Cela ne sert à rien.*

Un acteur évoque également la vision négative de certaines personnes et communautés à l'égard de l'action environnementale, qui est assimilée à des corvées de nettoyage. Or, ces dernières sont souvent mal vues (pour la plupart des Libanais, ce sont les «pauvres», les «exclus» qui s'occupent de ces tâches). En raison de cette perception sociale, cet acteur est opposé aux projets de résolution de problèmes, nous explique-t-il :

> Hussein : *Dans ma région natale, les gens pensent que les projets environnementaux consistent à nettoyer la poubelle. À cause de cela, ils regardent d'un mauvais œil l'action de protection de l'environnement. C'est mal vu d'être engagé en environnement.*

Ces critiques faites aux projets purement résolutifs et réactifs évoque la position de Russell et Bell selon lesquelles l'éducation doit aller au-delà des expériences vécues : «*il ne suffit pas de planter des arbres. Il ne suffit pas de vivre des expériences*» (traduction libre, Russell et Bell, 1996, p. 179). Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (Chapitre II), l'action en ERE devrait se baser sur les contextes, non seulement écologiques mais aussi sociaux, politiques, économiques, culturels et pédagogiques où elle se situe (d'après Russell et Bell, 1996, p. 179). Les activités éducatives devraient donc être ancrées dans le quotidien des apprenants et le milieu local, tout en intégrant progressivement des questions plus éloignées et globales (*ibid.*). En outre, la recherche d'une résolution rapide des problèmes environnementaux risque de négliger leurs causes sociales, politiques, économiques, géographiques, et éthiques, et de ne pas identifier et préciser les finalités de cette résolution (d'après Pruneau *et al.*, 2007). À titre d'exemple de finalités possibles, les protagonistes d'un projet de plantation d'arbres souhaitent-ils reverdir le milieu visé? Souhaitent-ils restaurer la biodiversité à des fins écologiques, récréatives, économiques? Souhaitent-ils lutter contre l'érosion et améliorer l'agriculture?

Selon les acteurs d'IndyACT, l'action environnementale devrait surtout se situer sur un plan régional et global et s'inscrire dans le cadre de la pression auprès de décideurs. On remarque que le regard des répondants sur les projets de résolution de problèmes ne tient pas compte des aspects positifs des interventions éducatives visant à créer un dialogue intercommunautaire autour de l'environnement partagé. Ces interventions correspondent souvent à des projets coopératifs et pragmatiques de résolution de problèmes socio-écologiques concrets ou d'écodéveloppement (Naoufal, 2008a, 2009a) et sont particulièrement utiles dans un processus de consolidation environnementale de la paix.

Pour résumer, les acteurs ne souhaitent pas mettre en place des projets de résolution de problèmes (qu'ils conçoivent comme des corvées de nettoyage et des plantations d'arbre) car ils considèrent que ces projets sont inutiles en raison de leur caractère ponctuel, béhavioriste, non participatif à l'égard des populations et purement réactif.

4.10.6 Les représentations de la contribution de la coopération environnementale à la construction d'une dynamique de paix

Comme nous l'avons vu dans l'exposé de la problématique au Chapitre I, l'éducation relative à l'environnement peut contribuer à apprendre aux personnes et aux communautés à vivre ensemble dans des contextes nationaux ou régionaux de tensions ou conflits intercommunautaires. L'ERE peut aider à créer un nouveau type de dialogue intercommunautaire autour du milieu de vie partagé, notamment à travers des projets coopératifs de résolution de problèmes écologiques impliquant divers groupes.

Selon l'analyse transversale des données, les acteurs considèrent que les questions environnementales, certes source de conflits, peuvent permettre la coopération en vue de régler des disputes ou, au moins, de diminuer des tensions entre des populations ou des États.

Hussein pense que la coopération environnementale peut rapprocher les personnes provenant de différentes communautés et engendrer chez elles un rapport positif au milieu de vie, en particulier chez les jeunes. Il explique qu'il en a été ainsi pour lui-même au sein d'IndyACT :

> Hussein : *L'environnement peut créer un dialogue entre les gens et améliorer leurs relations, surtout grâce à des projets à long terme. Ces projets peuvent avoir beaucoup d'effet sur les jeunes, en créant chez eux un attachement à l'environnement et aux autres participants, quelles que soient leurs appartenances communautaires. L'engagement dans un projet environnemental rend les jeunes heureux et les transforme. En particulier, ils développent de meilleures relations avec les jeunes des autres communautés. C'est ce qui m'est arrivé à moi, quand j'ai rejoint IndyACT.*

La majorité des acteurs partagent cette perception de la coopération environnementale qui peut améliorer les relations des communautés et,ou des pays :

> Nadim : *Travailler sur l'environnement peut définitivement améliorer les relations entre les communautés. Cela fortifie la communauté elle-même, cela rend les personnes plus connectées à l'intérieur des communautés et entre elles. Cela diminue l'hostilité entre communautés.*
>
> Sara : *L'environnement n'a pas de frontières politiques. Cela peut rapprocher les pays, s'ils s'engagent à renoncer à certaines choses, comme certains aspects liés au*

confort matériel et au consumérisme effréné de leurs populations, et s'ils coopèrent réellement.

Waël : *Oui, l'environnement peut générer un dialogue et améliorer les relations entre les communautés, en particulier dans un contexte national de tensions et d'hostilité intercommunautaires historiques.*

Ali : *Oui, la coopération environnementale peut permettre aux pays de collaborer. Regardez l'Union Européenne, l'ALBA (Alternativa Bolivariana para las Américas) qui réunit le Venezuela, la Bolivie, la Dominique, Cuba, le Brésil, l'Argentine, l'Équateur, le Nicaragua, Saint Vincent et les Grenadines et Antigua-et-Barbuda tous réunis grâce à l'action environnementale. Pendant la conférence de Copenhague, nous sentions que ces pays partageaient la même cause et les mêmes intérêts. Et si l'environnement ne crée pas une coopération entre les pays, cela crée une sorte de compétition entre eux qui les amène à s'améliorer sur le plan de la protection environnementale, c'est bénéfique aussi. La coopération environnementale peut fonctionner aussi sur le plan local, en rapprochant des communautés, par exemple au Liban. Si nous mettons en place un projet avec deux villages voisins, qui réalise les objectifs des deux, cela peut certainement fonctionner. Nous avons assisté à l'émergence de plusieurs projets dans ce sens, notamment des projets de détournement de rivières ou de création de réserves. Par exemple, des villages au Liban chiites et maronites (dont les habitants se parleraient peu en temps normal) ont formé, à partir de leurs terres, une réserve pour les cèdres, la réserve d'Almat Reserve à Jbeil. Nous avons participé à ce projet, avec une autre ONG. Les communautés s'occupent de cette réserve ensemble et nous les aidons.*

Soulignons que les acteurs ont pris conscience pendant les entrevues de déployer eux-mêmes au sein d'IndyACT des programmes faisant appel à la coopération environnementale entre les communautés, mettant en œuvre des processus de consolidation environnementale de la paix.

Cependant, plusieurs répondants soulignent les enjeux et les difficultés caractérisant la coopération environnementale des communautés et des pays. La plupart d'entre eux partagent une représentation d'une coopération environnementale qui ne fonctionne pas sur le plan international (en raison de la primauté des préoccupations économiques, des intérêts divergents des pays et des enjeux de pouvoir), donnant l'exemple de la conférence de Copenhague à laquelle IndyACT a participé. Par contre, ces acteurs considèrent que la coopération environnementale peut éventuellement être plus efficace sur un plan local et intercommunautaire, à condition que les initiatives ne soient pas ponctuelles et soient soutenues par un acteur externe, institutionnel ou non gouvernemental.

Ainsi, connaissant bien le champ de la consolidation environnementale de la paix, Soumar considère que la coopération environnementale contribue souvent à la construction d'un dialogue intercommunautaire ou international et d'une dynamique de paix, si certaines conditions sont respectées (voir la section 4.13).

Kristen partage cette représentation de l'environnement connecteur des communautés et des pays. Toutefois, elle met de l'avant deux obstacles, les enjeux de pouvoir sur le plan international et la suprématie des problématiques sociales par rapport aux questions écologiques pour les populations, en particulier dans les «pays en développement» :

> Kristen : *Les questions environnementales devraient servir de base pour améliorer les relations entre communautés ou pays, car elles constituent un terrain commun de préoccupation et d'action. Ce dialogue pourrait avoir lieu sur le plan local entre des communautés à l'intérieur d'un pays, puis s'étendre à des communautés au-delà des frontières nationales. L'environnement est connecteur en théorie, mais en pratique non. Le grand problème, c'est les dynamiques de pouvoirs qui font que certains pays ont voix au chapitre et d'autres non. En plus, dans certains cas, les pays les plus affectés par des questions environnementales comme les changements climatiques (à cause de leurs caractéristiques géographiques) sont très pauvres et n'ont pas de moyens de pression pour faire valoir leurs intérêts sur le plan international. Je pense au Bangladesh par exemple. De même, à cause des intérêts des États puissants, les conférences internationales, comme celles de l'ONU, ne fonctionnent pas. Il faudrait trouver un modèle de dialogue environnemental qui marche. Par ailleurs, sur le plan communautaire, c'est un grand défi de convaincre les gens de donner de l'importance à l'environnement quand il y a tant de problèmes de justice sociale. Dans les «pays en développement», qui ont des lois discriminatoires, est-il réaliste de vouloir convaincre les populations que les questions environnementales méritent la même attention que les problématiques sociales?*

En résumé, la majorité des acteurs partagent une représentation d'une coopération environnementale qui peut rapprocher les communautés, dans le cadre de programmes sur le long terme soutenus par une structure institutionnelle ou non gouvernementale et respectant certaines conditions que nous explorerons dans la section 4.13. Quant à la coopération environnementale entre les États, les représentations des répondants divergent davantage en la matière. Plusieurs acteurs soulignent l'échec des conférences internationales à cause des enjeux de pouvoir et des intérêts conflictuels des pays, entre autres économiques.

4.12 La contribution de l'action éducative d'IndyACT au développement d'une nouvelle appartenance identitaire chez les acteurs

Rappelons que nous considérons dans cette recherche doctorale que l'identité de chaque personne est une synthèse originale, élaborée à partir des différentes appartenances de la personne. Parmi celles-ci, on retrouve l'identité sociale, l'identité politique, l'identité environnementale (ou écologique), l'identité biorégionale, etc.

Comme nous l'avons vu au Chapitre II, les processus de consolidation environnementale de la paix reposent notamment sur le développement d'une identité biorégionale partagée par les participants, qui est axée sur les frontières écologiques et non politiques du territoire. Cette appartenance identitaire fait référence à un rapport constructif à l'égard de l'environnement, notamment local.

Or, l'analyse transversale des données recueillies dans notre étude de cas a permis de mettre en lumière la contribution de l'action d'IndyACT, notamment éducative, à l'émergence ou au renforcement d'une nouvelle appartenance identitaire chez les acteurs, pour qui l'implication dans les activités de l'organisation a constitué un tournant essentiel de leur vie :

> Hussein : *Aller à la conférence de Copenhague a été une expérience décisive pour moi, un tournant dans ma vie.... À IndyACT, j'ai senti qu'il y avait des gens comme moi.*
>
> Sara : *Pendant une conférence à l'étranger, j'ai fait un atelier où il nous a été demandé d'écrire nos 4 identités principales puis d'en choisir une. J'ai choisi mon identité d'activiste, pas celle de femme.*

En effet, on observe chez les participants à l'étude de cas l'apparition d'une appartenance identitaire caractérisée par l'engagement à l'égard de l'environnement et des questions sociales, générée par l'apprentissage au sein de l'action mise en place par IndyACT et Nasawiya. Elle prend le dessus sur d'autres appartenances identitaires, telles que les dimensions religieuses, confessionnelles, politiques, etc.

Pour rappel, nous proposons au Chapitre II une définition concise de l'identité écologique ou environnementale (les deux termes étant considérés synonymes dans cette recherche) en nous basant sur une synthèse critique des écrits : individuelle ou collective, évolutive et dépendant des différentes périodes du développement humain, l'identité environnementale fait référence à un rapport positif des personnes à l'environnement local et global et fonde leur engagement socio-écologique. C'est une dimension de leur identité générale. Rappelons aussi que l'éducation relative à l'environnement a pour objectif, entre autres, de développer l'identité environnementale (Sauvé, 2007d, p. 62).

Les propos des répondants mettent en lumière chez ces derniers non seulement l'émergence d'une identité environnementale, mais également le développement d'une identité globale marquée considérablement par l'engagement à l'égard des questions écologiques, sociales et féministes. Chez les acteurs, cet engagement l'emporte sur l'appartenance communautaire et confessionnelle, qui détermine l'affiliation à des partis politiques dans le contexte libanais :

> Hussein : *À IndyACT, il y a des personnes de différentes communautés mais nous ne parlons jamais de politique. Chaque personne est libre d'avoir ses opinions et ses appartenances politiques mais elle les met de côté dans le cadre de son action à l'ONG. À IndyACT, nous travaillons ensemble pour une autre cause commune, la cause de l'environnement, des changements climatiques, du féminisme... Certes, c'est de la politique, mais c'est une politique qui réunit, pas une politique de haine et qui divise. Cela me motive et me stimule. C'est très important pour moi....Avant de rejoindre IndyACT, j'étais très isolé et malheureux, je me détestais et je cherchais un endroit où travailler avec des gens d'autres religions et d'autres partis politiques. Je voulais travailler dans un lieu où la politique ne joue pas de rôle. À IndyACT, j'ai trouvé ce que je cherchais, un lieu où faire de l'activisme avec des gens de toutes les confessions et de tous bords politiques, et je suis très heureux.*

> Ali : *J'ai grandi au Liban, où il y avait beaucoup de pression sur les personnes afin qu'elles rejoignent des partis politiques ou qu'elles adhèrent à des courants politiques spécifiques. Quand on est jeune, il y a des phases où un parti peut vous exploiter pour que vous travailliez pour son profit personnel, selon son programme et ses priorités à lui. La seule manière d'échapper à cela était de m'engager dans l'action sociale, puis dans l'action sociale et environnementale.*

IndyACT réunit et implique des personnes de divers milieux et appartenances nationales, religieuses, confessionnelles et politiques dans une action collective en vue de lutter «pour une cause commune» selon les acteurs, celle de la résolution des problématiques écologiques

et sociales. À travers la vie associative, le dialogue sur les préoccupations partagées et l'apprentissage collectif au sein de l'action, les activistes développent une forte appartenance à l'organisation et à ses acteurs (allant de pair avec le sentiment de faire partie d'une famille), ainsi qu'un grand engagement vis-à-vis de l'environnement et de la société, ce qui modifie considérablement leur identité.

Mirna explique qu'elle «s'est trouvée» dans la vision et l'action de l'organisation et qu'elle a pris conscience d'être une activiste pour la vie, développant ainsi une nouvelle appartenance identitaire, marquée par l'engagement à l'égard de l'environnement et des problématiques sociales, écologiques et féministes :

> Mirna : *Grâce à mon expérience d'activiste chez IndyACT et Nasawiya, j'ai appris une chose essentielle, que j'étais une activiste pour la vie. C'est mon travail. À travers mon implication, je me suis trouvée.*

En outre, Mirna a également changé d'orientation dans ses études suite à son engagement au sein de l'organisation, ayant pris conscience qu'elle pouvait agir et influer sur le monde grâce à l'action socio-écologique et féministe :

> Mirna : *Depuis mon enfance, je sentais que quelque chose n'allait pas dans le monde. Je voulais devenir médecin pour aider les gens. Dans ce but, j'ai commencé des études dans un programme pré-médical. Plus tard, je me suis impliquée dans IndyACT et ceci m'a fait comprendre que je pouvais aider les gens et changer les choses autrement qu'en étant médecin. Maintenant, j'étudie les sciences politiques.*

Plusieurs acteurs interrogés, notamment des volontaires, disent avoir trouvé leur place à IndyACT, après s'être longtemps senti étrangers dans divers contextes et avoir beaucoup cherché un lieu où agir :

> Ali : *Souvent, les activistes ne trouvaient pas de lieu où exprimer leur vision du monde et être actifs avant de rejoindre IndyACT. Au Liban et dans le monde arabe, les ONG ont un programme prédéterminé, des objectifs et des projets préétablis. Si vous travaillez avec elles, vous êtes obligés de vous inscrire à l'intérieur de ce cadre. [...] Dans les écoles, il n'y a pas de possibilité de faire de l'action sociale ou écologique.*

On observe que la participation à l'action socio-écologique a beaucoup contribué à déterminer les choix de vie, d'études et de carrières des acteurs, contribuant à façonner leur identité, leur parcours et leur histoire de vie. L'engagement est au centre de leur existence et leurs cheminements éducationnels, citoyens, professionnels et personnels sont connectés :

> Sara : *Quand j'ai rejoint IndyACT, je ne savais pas quoi faire de ma vie, maintenant je sais exactement ce que je veux faire. J'avais un Bachelor of Science (Bac) en biologie avec une mineure en littérature anglais et une mineure en informatique et je devais prendre une décision concernant la suite de mes études. J'ai été acceptée dans quatre programmes universitaires : un programme de biotechnologies et bioinformatique en Suède ; une maîtrise de littérature anglaise au Liban ; une maîtrise de politiques environnementales au Liban et une maîtrise de santé environnementale au Liban. Je me suis inscrite en littérature anglaise puis j'ai changé d'avis, j'ai opté pour les politiques environnementales. J'aurais pu ne pas faire ce choix et continuer quand même à collaborer avec IndyACT. Mais j'ai beaucoup aimé les négociations auxquelles j'ai participé, cela me passionnait. Le programme de politiques environnementales est très cohérent avec mon engagement en matière de changements climatiques et c'est quelque chose que j'ai réalisé en travaillant avec IndyACT. Je ne sais pas pourquoi j'avais postulé au départ (mon cœur appartenait à la littérature et je continue à m'intéresser à la littérature et aux questions de femmes et de genre). J'ai aussi discuté ce choix avec toute l'équipe d'IndyACT, avec ma famille... Finalement, j'ai pris ~~la décision qui me convenait.~~*

Ainsi, l'implication dans les activités d'IndyACT et de Nasawiya a modifié le rapport au monde des participants à l'étude de cas, notamment leur relation avec l'environnement, leur relation avec autrui ainsi que leur rapport à l'action socio-écologique. Leur pouvoir-agir et leur motivation s'en sont trouvés renforcés :

> Hussein : *Avant IndyACT, j'étais une personne qui se souciait beaucoup des opinions des autres. La société était un obstacle pour moi et je n'osais pas faire certaines choses. Aujourd'hui, les opinions d'autrui ne m'importent pas et j'agis car je crois en ce que je fais.... Avant, je remettais mes tâches à plus tard, j'évitais de gérer les problèmes comme on le fait souvent dans la société libanaise. Depuis que j'ai rejoint IndyACT, j'ai changé, je suis du genre à finir mon travail tout de suite puis à aider les personnes autour de moi qui en ont besoin.*

> Kristen : *À travers l'action, j'ai commencé à être critique à l'égard de moi-même, à réfléchir sur qui je suis, sur ce que je fais, sur ma place et mon rôle dans le monde.*

De plus, les acteurs interrogés ne limitent pas leur implication à une seule sphère (par exemple écologique ou féministe) mais s'engagent dans tous les domaines et contribuent à des initiatives d'IndyACT et de Nasawiya, en plus des interventions mises en place par d'autres ONG. Ils développent manifestement une identité marquée considérablement par l'engagement et la volonté de transformer les réalités dans une approche globale et intersectorielle. On observe que les acteurs s'engagent ou se sont engagés par ailleurs à l'égard des problématiques palestiniennes, œuvrant dans les camps de réfugiés palestiniens en tant qu'éducateurs. Les participants à l'étude de cas sont tous des militants des droits palestiniens.

À titre d'exemple de personne engagée à l'égard de diverses problématiques, Kristen travaille en tant que salariée dans une ONG œuvrant dans le domaine du travail des enfants, où elle fait de la recherche. Elle est également très impliquée dans l'action de Nasawiya, en tant qu'activiste et éducatrice volontaire. Elle donne aussi bénévolement des cours d'anglais à travers la musique aux enfants dans les camps de réfugiés palestiniens. Selon l'analyse transversale des données, Kristen a un mode de vie très écologique, notamment dans son alimentation, ses choix de consommation et ses déplacements. Elle adopte un mode de vie marqué par une philosophie biorégionaliste. À l'instar de Kristen, les acteurs interrogés sont des activistes dans leur vie quotidienne, qui cherchent à connecter toutes les dimensions de l'environnement et de l'action socio-écologique :

Kristen : Il est vrai que je suis engagée à la fois par rapport aux questions féministes, aux droits de la personne, à l'environnement… Pour l'environnement, il s'agit davantage d'un engagement dans ma vie quotidienne. Pour moi, tout est lié, toutes les luttes sont liées, elles portent toutes sur l'équité sociale et la responsabilité éthique…

> Nadim : *Au départ, je voulais travailler sur les droits de la personne, mais en discutant avec Waël et en faisant des lectures, j'ai compris que les changements climatiques faisaient partie de la question des droits de la personne…L'environnement est important pour moi mais je ne suis pas un environnementaliste, je suis un activiste en matière de changements climatiques. Je suis préoccupé par les émissions de gaz à effet de serre dues aux combustibles fossiles qui modifient le climat, ce qui réduit les ressources en eau et affecte*

> *négativement la production alimentaire. Tout est lié d'une manière que je ne peux même pas appréhender... Mon plus grand souci est le manque de nourriture, voilà ce qui m'inquiète le plus dans cette question des changements climatiques. En plus, si vous voulez résoudre la question des changements climatiques, il faut être environnementaliste. Par extension, je suis donc environnementaliste... Je suis aussi activiste féministe, le féminisme est ma croyance la plus profonde. Presque tous nos problèmes sont dus au patriarcat... Mais il est vrai que l'environnement est tout ce qu'il y a autour de moi et qu'il comprend les questions écologiques, sociales, féministes, etc. Si vous adoptez cette définition, alors toute personne qui est engagée, qui est activiste, est environnementaliste.*
>
> Waël : *Je déteste compartimenter les choses, je suis très connu pour cela. Le cerveau humain et les systèmes ont tendance à fonctionner par compartiments non reliés : une case pour l'environnement, une case pour la politique, une case pour l'éducation... Je ne suis pas du tout d'accord.*

En développant chez les acteurs une identité non déterminée exclusivement par l'appartenance à une communauté confessionnelle, mais caractérisée principalement par l'engagement à l'égard de questions socio-écologiques, l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya contribue à un processus de consolidation environnementale de la paix. On observe que celui-ci implique des personnes de différentes communautés au sein de l'organisation mais généralement pas ces communautés en tant que telles, comme dans certains projets de consolidation environnementale de la paix, par exemple le projet des Bons Voisins de l'Eau.

Les propos des acteurs mettent en lumière le rôle certes essentiel mais non exclusif d'IndyACT dans leur construction identitaire et leur développement d'activistes. D'autres éléments ont également joué un rôle, comme leur implication dans d'autres ONG, leurs lectures, leurs expériences de vie, leur démarche réflexive, leurs rencontres, leurs voyages, etc.

La mission d'IndyACT et celle de Nasawiya font référence implicitement à des visées de consolidation environnementale de paix et de transformation identitaire, tel qu'observé préalablement dans ce chapitre. Il s'agit d'un résultat extrêmement intéressant de la recherche, émergeant à travers l'analyse transversale des données. Ce résultat n'est pas explicitement identifié par les acteurs et ne fait pas partie des objectifs déclarés d'IndyACT. Toutefois, Waël identifie l'engagement socio-écologique comme stratégie de lutte contre les

tensions intercommunautaires - c'est-à-dire un processus de consolidation environnementale de la paix - et explique avoir conçu le programme IndyYouth dans cette perspective :

> Waël : *L'environnement peut améliorer les relations entre les communautés, notamment dans des contextes de tensions internes historiques et présentes, et nous avons créé un programme dans ce but spécifique, IndyYouth.... Au Liban, nous avons une structure sociale très problématique. En particulier, nous avons un grand problème de sectarisme. La seule manière de changer cela, c'est de modifier l'idéologie des personnes. Nous voulons qu'ils développent un amour pour autre chose que leur communauté et leur parti politique, par exemple un amour pour une cause sociale ou environnementale ou encore un amour pour plusieurs causes à la fois.*

Soulignons cependant que, pour Waël, l'engagement socio-écologique n'est pas axé sur la protection d'un environnement partagé, contrairement aux théories et à la plupart des pratiques de consolidation environnementale de la paix. Waël conçoit l'engagement socio-écologique comme un engagement pour une cause : soit une question socio-écologique, soit une personnalité politique charismatique et préoccupée d'environnement.

Comme nous l'avons vu au Chapitre II, la coopération environnementale, sur laquelle repose le processus de consolidation environnementale de la paix, peut mener à l'édification d'une identité biorégionale partagée par les personnes, les communautés et les peuples.

L'identité environnementale édifiée chez les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya à travers l'engagement dans l'action est très proche de l'identité biorégionale. En effet, comme l'identité biorégionale, l'identité environnementale fait référence à un rapport harmonieux à l'environnement et à une identité marquée davantage par la connexion aux questions écologiques que par une allégeance exclusive : cette dernière peut être nationale, ethnique, politique, religieuse, confessionnelle, etc. L'identité environnementale est accompagnée d'une vision de partage de droits et de responsabilités. Soulignons que cette identité va de pair avec le sentiment de pouvoir et de devoir éduquer autrui chez les participants à l'étude de cas.

Selon l'analyse transversale des données, l'identité environnementale développée chez les acteurs d'IndyACT est peu ancrée dans le milieu de vie local. Nous pouvons en partie expliquer cela par le travail de l'organisation sur des questions régionales et globales telles que les changements climatiques et par son utilisation importante de stratégies de communication telles que les réseaux sociaux. De plus, dans le cas libanais, les problématiques socio-écologiques sont abondantes alors que les institutions gouvernementales environnementales et sociales sont peu nombreuses et peu compétentes ; les infrastructures et les lois en faveur de la préservation de l'environnement sont quasi inexistantes ; enfin, le contexte sociopolitique et les enjeux en matière de sécurité, tant à l'échelle locale que régionale, compliquent beaucoup l'action environnementale comme le soulignent les acteurs. Les ressources qu'ils peuvent donc mobiliser pour travailler localement sont affaiblies. Il pourrait donc leur paraître plus facile d'œuvrer dans un cadre global, à titre d'exemple pour la mise en place d'un traité climatique.

Or, des pratiques inspirées par le courant biorégionaliste en ERE pourraient justement renforcer le pouvoir-agir des personnes à l'égard du milieu local, notamment en développant un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de ce dernier et des compétences en écodéveloppement local, communautaire ou régional.

L'engagement dans l'action mise en place par IndyACT favorise le développement d'une citoyenneté écologique (Thomashow, 1995, p. 104), qui intègre l'identité environnementale et l'identité politique comme nous l'avons vu au Chapitre II. Lorsque des personnes ont une perception figée d'une problématique environnementale, la discussion ou l'action avec autrui peut leur apporter des visions alternatives et de nouvelles pistes d'intervention. Ces personnes sont alors plus en mesure de mettre en œuvre un processus de résolution de problèmes, développant ainsi leur citoyenneté écologique (*ibid.*). Ainsi, le dialogue et l'apprentissage au sein de l'action permettent aux acteurs d'IndyACT de devenir des activistes conscients de l'être, des éco-citoyens ou «citoyens écologiquement conscients» (traduction libre, Thomashow, 1995, p. 139), des agents de résolution de problèmes et de changement dotés d'esprit critique et de capacité de recul.

Pour résumer, l'apprentissage au cœur des actions mises en place par IndyACT et Nasawiya mène au développement d'une appartenance identitaire caractérisée par l'engagement à l'égard des réalités écologiques, sociales, féministes, politiques et éducationnelles chez les acteurs, qui deviennent des activistes conscients de l'être et des citoyens écologiques. Cette identité que nous appelons identité environnementale prend le pas sur les autres composantes identitaires, notamment l'appartenance confessionnelle qui est prédominante dans le contexte libanais.

4.12 Des pistes éducatives en vue de construire une dynamique de paix

Les participants à l'étude de cas proposent des pistes éducatives afin de contribuer à la construction d'un dialogue intercommunautaire et à la construction d'une dynamique de paix au sein d'un environnement partagé. Elles sont destinées en priorité au milieu éducatif non formel, entre autres libanais et arabe, mais s'adressent également aux institutions gouvernementales et au milieu éducatif formel. La section suivante présente ces pistes éducatives.

L'instauration d'une nouvelle vision de l'éducation, une éducation non compétitive, expérientielle, non cloisonnée et libre

On remarque que deux activistes volontaires, Nadim et Kristen, proposent de leur propre initiative des pistes éducatives. Nadim critique le système éducationnel en vigueur, axé sur une éducation évangélisatrice, instrumentale et compétitive :

> Nadim : *Je suis très opposé à l'éducation institutionnalisée d'aujourd'hui. Je déteste le système éducationnel actuel qui ne fait que refléter le marché du travail. Ce système vous façonne, fait de vous quelqu'un de discipliné et d'obéissant, quelqu'un qui se contente d'écouter et qui ne répond jamais. Ce système vous apprend à ne pas avoir un esprit critique. Il fait de vous un boulon dans la machine. Le système éducationnel en vigueur est aussi basé sur la spécialisation. À l'université, par exemple, nous devons choisir l'économie ou la psychologie. Le système éducationnel est une réflexion du capitalisme, de la division du travail et de la spécialisation qui caractérisent le capitalisme. Quand vous obtenez votre diplôme, vous possédez une expertise dans un seul champ et ne savez rien d'autre, vous savez faire une seule*

> *chose. C'est une manière très fausse d'éduquer. Il faut abandonner le système éducationnel basé sur les notes, les diplômes et la compétition.*

Plusieurs acteurs remettent en question le système d'éducation formelle au Liban et ailleurs, lui préférant une démarche globale expérientielle, dialogique et critique, associant théorie et pratiques, ancrée dans l'action et la pédagogie de projet. En outre, Ali porte un regard très critique sur le système éducationnel élaboré et mis en œuvre par l'UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East) dans les camps de réfugiés palestiniens au Liban. Ali a d'ailleurs été impliqué pendant huit ans en tant qu'éducateur volontaire dans un système éducationnel alternatif dans ces mêmes camps pour compléter l'éducation proposée par l'UNRWA.

Nadim explicite sa vision de ce que l'éducation devrait être :

> Nadim : *Il faut remplacer le système éducationnel en vigueur basé sur la compétition et l'évaluation par un système libre, basé sur le libre arbitre, où chacun choisit ce qu'il veut apprendre et comment il veut l'apprendre dans une bibliothèque, et où il y a beaucoup de discussions. Dans ce système, il n'y a pas de cours, que des sujets, et vous pouvez créer vos groupes de discussion. Être en contact avec tout le monde dans un processus d'apprentissage très fluide et démocratique, basé sur l'action et le volontariat, c'est la meilleure manière d'apprendre. En environnement, on doit apprendre dans l'action et à travers des approches concrètes, permettant d'expérimenter le milieu...*

Nadim formule une nouvelle vision de l'éducation, ancrée dans une philosophie socioconstructiviste, fondamentalement critique, holistique, interdisciplinaire et non cloisonnée, axée sur le dialogue des savoirs. L'éducation proposée par Nadim est une éducation choisie et sur mesure, fondée sur le libre arbitre, basée sur l'engagement actif dans l'apprentissage au sein de l'action, du dialogue et de l'expérience. Elle vise le renforcement du pouvoir-agir et la responsabilisation des apprenants. Elle est libre, opposée à la compétition, et n'adopte pas les modes traditionnels d'évaluation basés sur les notes et les examens.

L'éducation proposée par Nadim fait la part belle aux approches pédagogiques praxique, critique, interdisciplinaire, holistique, systémique, expérientielle, dialogique, coopérative,

réflexive, conviviale, ludique, intergénérationnelle, aux stratégies d'exploration critique du milieu et à la pédagogie de projet. Nadim explique qu'il a cherché à s'éduquer lui-même de cette manière, à travers les lectures, les rencontres, les conversations et l'agir. Nadim souligne aussi que l'éducation relative à l'environnement devrait être envisagée principalement d'une manière expérientielle, puisque l'une des principales manières d'apprendre en environnement consiste à expérimenter au sein du milieu de vie, selon l'acteur. On constate d'ailleurs que l'action éducative menée par IndyACT adopte certains éléments de la vision de Nadim et donne beaucoup d'importance au dialogue, à l'expérience, au renforcement du pouvoir-agir et à la prise d'initiative chez les apprenants.

Nadim établit un lien entre des visions particulières de l'éducation et des visions du monde et de la société, comme le font Bertrand et Valois (1999, p. 58-59) qui appellent ces visions du monde et de la société des paradigmes socioculturels :

Le choix d'un paradigme éducationnel repose sur le choix d'un paradigme socioculturel ; inversement, une vision de société, implicite ou explicite, implique des choix éducationnels cohérents avec les valeurs choisies (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 39).

Nadim, sans connaître les écrits de Bertrand et Valois, s'accorde avec leur réflexion sur les connexions entre le paradigme socioculturel industriel, qui est omniprésent actuellement, et les paradigmes éducationnels rationnel et technosystémique. Ces derniers sont fondés sur des valeurs d'efficacité, de rendement, de performance, d'accumulation, de compétitivité, de progrès et d'utilité (Bertrand et Valois, 1999, p. 58-59 ; Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 40). Le mode de fonctionnement des communautés éducatives libres suggérées par Nadim évoque le paradigme éducationnel socio-interactionnel, qui vise l'autogestion pédagogique et politique et qui met en valeur le savoir social, privilégiant des valeurs de démocratie, de responsabilité, de participation, d'égalité sociale et de sociocentrisme (*ibid.*). Ce paradigme éducationnel est lié au paradigme socioculturel de la dialectique sociale, qui a pour finalité une transformation profonde de la société industrielle, société qui est d'ailleurs critiquée par Nadim.

Par ailleurs, il nous semble pertinent d'établir des liens entre le discours de Nadim et la vision de Reardon, (1994, p. 30), selon laquelle les systèmes éducationnels privilégiant la compétition entre les apprenants contribuent à l'apparition et au renforcement de violences structurelles au sein des sociétés, qui sont alors caractérisées par une paix négative mais non positive. Ces systèmes participent à la création de visions du monde, de valeurs et de pratiques qui ne sont pas en faveur de la paix mais font la promotion d'une violence systémique, que ce soit à l'égard d'autrui ou de l'environnement. Ainsi, la vision de l'éducation suggérée par Nadim, ancrée dans un paradigme éducationnel socio-interactionnel nous apparaît contribuer à la construction d'une dynamique de paix.

La réalisation d'une intervention éducative non formelle, à la fois cognitive et expérientielle

Les acteurs suggèrent une intervention éducative non formelle à la fois cognitive et expérientielle. Cette intervention devrait être située dans le creuset de l'action, faisant appel à la pédagogie de projet et aux approches pédagogiques coopérative, réflexive, critique et dialogique. Elle ne devrait pas être ponctuelle, réactive et béhavioriste.

L'adoption d'une pédagogie expérientielle, critique et dialogique, ancrée dans l'action

Kristen recommande aux éducateurs en général (et non seulement en environnement) de privilégier l'expérience, le dialogue, la pédagogie de projet et l'action :

> Kristen : *Comme manière d'éduquer, je pense que les ateliers – c'est-à-dire faire et apprendre en même temps - sont très utiles et beaucoup plus efficaces que d'autres activités, comme des rencontres où tout le monde prend la parole. Je recommande aussi l'expérimentation. Au lieu de faire une conférence, je pense que c'est beaucoup mieux de former des petits groupes de travail, de travailler puis de se retrouver à nouveau en plénière. Laissez-moi vous donner un exemple. Je fais partie d'un groupe, le Comité pour l'emploi des Palestiniens. Au Liban, il y a une loi qui empêche les Palestiniens d'occuper 20 professions et d'avoir accès à la sécurité sociale. Le Comité pour l'Emploi des Palestiniens essaye de changer cela. Récemment, je suis allée à une conférence organisée dans un hôtel par ce groupe, une conférence prestigieuse avec beaucoup de personnes politiques et de représentants d'organisations gouvernementales, internationales et non gouvernementales. Le but de la conférence était d'écrire un texte à soumettre au*

Parlement libanais pour changer la loi dont je vous ai parlée. La forme de la conférence était complètement inefficace, chacun prenait la parole. Un Palestinien très respecté par la communauté palestinienne qui dirige un centre éducatif pour les enfants a proposé qu'on se divise en petits groupes de travail. Sa proposition, que j'ai trouvée très bonne, n'a pas été acceptée. À la fin de la journée, on n'avait atteint aucun résultat et une autre conférence sur le même sujet doit avoir lieu bientôt. Ceci illustre pour moi les avantages de l'atelier de travail par rapport à la conférence plénière.

Kristen souligne l'avantage des approches pédagogiques expérientielle, critique, dialogique, artistique, créative et ludique :

Kristen : *Pour développer notre action éducative et l'intervention d'autres ONG, je recommande de faire des activités créatives et participatives, par exemple publier des livres et faire des ateliers autour de ces livres. Par exemple, l'association Meem avait regroupé des histoires de vie de jeunes libanaises questionnant leur orientation sexuelle, c'était très réussi. Je pense que l'association aurait pu faire des ateliers autour de ce livre. Des ateliers d'écriture sont une excellente idée.... J'ai réalisé aussi que les enfants adorent la musique et maintenant quand j'enseigne l'anglais à des enfants dans les camps de réfugiés palestiniens, je leur fais chanter des chansons que j'accompagne à la guitare. La musique est une bonne manière d'apprendre.*

L'éducation du public, en particulier des enfants et des jeunes

Les acteurs interrogés soulignent tous le besoin d'une éducation du public en vue de mobiliser ce dernier vers le passage à l'action socio-écologique et la protection de l'environnement :

Nadim : *Il faut changer la manière dont les gens pensent à l'environnement et aux femmes. Nous avons besoin d'une révolution idéologique, d'une révolution de la pensée. Pour cela, il faut éduquer les gens. L'ignorance est une maladie curable, l'éducation est le remède.*

Ali : *J'ai beaucoup d'espoir pour le Liban. Tout est une question d'éducation, tout est une question de significations et de messages. Si vous transmettez le message aux Libanais de manière à le leur faire comprendre et à les conscientiser, sans les effrayer, je vous assure à cent pour cent qu'ils se soucieront de l'environnement et qu'ils agiront, surtout au Liban et ce pour deux raisons : l'activisme est légal ici, bien que nous rencontrons parfois des difficultés. Ensuite, l'environnement est dans l'air du temps. Il est donc possible d'éduquer le public en utilisant le côté dans l'air du temps de l'environnement tout en intégrant des principes et des valeurs.*

Dans cette perspective, les acteurs insistent sur l'importance d'éduquer les enfants et les jeunes, tant à l'école que dans le milieu non formel, et de leur proposer des pratiques ancrées dans l'action, dialogiques et participatives, même si IndyACT ne développe pas pour l'instant des interventions pour ces publics :

> Nadim : *Comment créer la passion et l'activisme? C'est une grande question. Il est difficile d'apprendre au public à être passionné et de lui donner de la motivation et de la volonté. La seule chose qu'on puisse faire est d'éduquer les enfants, de leur apprendre à créer des changements et à être des activistes. On peut tout apprendre aux enfants.*
>
> Farah : *Pour surmonter le fait que les personnes vivent à court terme à cause de la guerre et donc ne se soucient pas de l'environnement, la seule chose à faire est d'éduquer les enfants et les jeunes. On ne peut changer réellement les gens qui ont plus de 20 ans. Un projet comme IndyYouth, mais plus long, avec plus de fonds et de suivi, peut être très utile. L'école peut aussi mettre en place une action en éducation relative à l'environnement, même à raison d'une heure par semaine : organiser des sorties, impliquer les enfants dans des projets, etc. Il faut éduquer les gens tant qu'ils sont jeunes et leur montrer les possibilités de changement des réalités. Ca motive beaucoup les enfants.... Je pense qu'il est essentiel de renforcer leur pouvoir-agir (empowerment) pour qu'ils continuent d'agir par eux-mêmes. Je recommande l'éducation à travers l'action...Je recommande de prendre et donner, d'écouter et de parler.... C'est très important d'avoir un effet sur les apprenants tant qu'ils sont jeunes, pour qu'ils puissent faire des choses après et je pense qu'une petite chose peut avoir un effet sur nous pendant toute la vie...*

L'éducation des adultes et la création d'incitations légales

Pour Sara, il faut éduquer les parents tout en créant des incitations légales, qui sont des mécanismes de protection de l'environnement, ainsi que des infrastructures permettant de respecter les lois :

> Sara : *Pour changer les mentalités à l'égard de l'environnement, il faut deux éléments. D'abord, il faut un programme éducatif environnemental dans les écoles dès le plus jeune âge. Les enfants éduqueront les parents. Ensuite, il faut éduquer les parents dans une certaine mesure, d'abord grâce à des campagnes médiatiques, mais surtout grâce à des lois garantissant une certaine conduite. Les gens doivent comprendre que les actes nuisibles à l'égard de l'environnement ne resteront pas impunis. Non seulement il faut créer des lois, mais aussi des infrastructures pour permettre le respect de ces lois. Par exemple, si une loi pour le recyclage est créée, il*

faut des usines de recyclage. Si une loi pour les transports communs est mise sur pied, il faut un système efficace de bus. L'éducation et les lois sont toutes deux nécessaires. Les incitations légales sans l'éducation sont insuffisantes.

La mise en place d'une démocratie participative au sein de l'organisation environnementale

Mirna insiste sur l'importance d'adopter et de mettre en œuvre une démocratie participative au sein des organisations, associant les activistes volontaires à la prise de décision et à l'organisation de l'action. On constate que cette démarche favorise les apprentissages au sein de l'action et fait appel à une philosophie socioconstructiviste :

Mirna : *La démarche d'IndyACT est intéressante pour les autres ONG : tous les volontaires sont invités à participer à toutes les rencontres, ils sont concernés par toutes les problématiques, ils sont invités à donner leur avis sur tous les sujets, du mobilier aux objectifs des campagnes. De cette manière, les volontaires sont exposés à l'expérience des salariés et des personnes engagées depuis longtemps, à leurs visions, à leurs savoirs... C'est une excellente manière d'apprendre et les responsables d'IndyACT le savent.*

La conception d'une action éducative de nature sociocritique destinée aux journalistes de la presse locale, régionale et internationale

Les acteurs interrogés - en particulier Ali, responsable du département de presse et de communication - mettent en lumière l'intérêt pour les acteurs de développer une action spécifiquement destinée aux journalistes, permettant de développer leurs savoirs, leur esprit critique et leur coopération à l'égard des problématiques environnementales, les rendant capables à leur tour d'éduquer le grand public :

Ali : *Les organisations environnementales gagneraient à concevoir et mettre en place des ateliers de formation pour les journalistes. Mais elles doivent s'assurer d'élaborer d'abord une stratégie d'information des médias et de cibler des départements de presse spécifiques. Elles doivent être capables de collaborer avec les journalistes.*

Les acteurs suggèrent également de collaborer avec les médias internationaux, lorsque le pays ciblé par une campagne spécifique est caractérisée par le manque ou l'absence de société civile, de presse libre et d'espace démocratique.

L'éducation par l'exemple et le renforcement du pouvoir-agir du public

Les répondants proposent également l'éducation par l'exemple, ainsi que le renforcement du pouvoir-agir des personnes, afin de les pousser vers l'action :

> Nadim : *À part éduquer les enfants, on peut montrer l'exemple. On peut aussi renforcer le pouvoir-agir des personnes et leur sentiment de responsabilité. C'est ce que fait IndyACT pour nous, sans forcément en avoir conscience. Quand je vois que mes efforts et mon action sont utiles et servent à quelque chose, qu'elles affectent les politiques, qu'elles éduquent des personnes, je suis encouragé à continuer.*

Rappelons qu'IndyACT fait appel à une stratégie éducationnelle à travers l'exemple, en proposant au public des «héros climatiques», qui expliquent dans les médias le pourquoi et le comment de la modification de leurs modes de vie dans le but de lutter contre les changements climatiques. Pour ce faire, l'organisation forme notamment des célébrités et des personnalités publiques pour qu'elles deviennent des porte-paroles et des «héros ou héroïnes climatiques». IndyACT adopte une stratégie similaire en proposant à ses activistes volontaires des personnes exemplaires à émuler : cette stratégie fait appel à des acteurs expérimentés au sein de l'organisation.

La réalisation d'un jeu de rôles

Tel que caractérisé précédemment, les acteurs d'IndyACT privilégient les jeux de rôle et de simulation de la réalité, en vue non seulement de faire mieux comprendre les problématiques environnementales complexes telles que les négociations climatiques, mais aussi pour préparer leurs activistes à l'action. Par exemple, Sara fait la proposition suivante : pour comprendre les négociations climatiques, un jeu de rôles peut être réalisé avec des participants qui représentent différentes parties prenantes (États-Unis, Canada, Inde, Brésil, Chine, coalition d'îles, coalition de pays arabes, etc.) suivant une stratégie apparentée au scénario du futur (qu'arriverait-il si tel pays réduisait ses gaz à effet de serre et,ou développait telle technologie?).

Cette piste éducative fait appel notamment au courant de la critique sociale et au courant moral/éthique en ERE. Elle intègre des approches cognitive, praxique, morale, dialogique, expérientielle, ludique et réflexive. Elle fait référence à des représentations de l'environnement comme objet partagé, ressource commune, creuset de valeurs, objet de négociations politiques, objet de transformations, etc.

La mise en place d'interventions de consolidation environnementale de la paix

Ayant participé à des projets de consolidation environnementale de la paix en Jordanie et au Liban, Soumar propose des pistes spécifiques pour développer de tels projets. Elle insiste sur l'importance de la résolution des conflits, en raison de la difficulté d'élaborer une initiative intercommunautaire qui réponde aux intérêts divergents des communautés partageant un milieu. Elle souligne aussi la nécessité que les acteurs fassent partie de la communauté, afin de développer des relations basées sur la confiance avec cette dernière et de mettre en place des interventions pertinentes et utiles :

> Soumar : *Tous les projets communautaires ou intercommunautaires, par exemple les initiatives de consolidation environnementale de la paix, devraient comprendre une partie importante de résolution de conflits. Beaucoup d'acteurs oublient de prévoir cet aspect ou l'intègrent peu et le sous-évaluent dans le budget. Le problème est que les communautés impliquées dans des projets de consolidation environnementale de la paix ont des intérêts divergents, en particulier économiques. Cela crée des conflits. Par exemple, au Sud du Liban, cinq villages se sont associés afin de construire une usine de traitement et recyclage de déchets solides et de papier. Seulement, ces villages se sont heurtés à la question de la localisation de l'usine. Un village voulait créer des emplois pour ses habitants et donc avoir l'usine sur son territoire. Un autre village ne voulait surtout pas d'usine dans son milieu immédiat. Les intérêts des parties étaient divergents, voire contrastés. Le projet a donc échoué. Un autre exemple correspond à un projet intercommunautaire d'écotourisme en Jordanie. Les communautés impliquées se sont disputé les touristes pour des raisons économiques. Cependant, il y a beaucoup de projets réussis de consolidation environnementale de la paix. Par exemple, au Liban, il y a le projet de réserve d'Arz El Chouf [les cèdres du Chouf] qui intègre des terres appartenant aux communautés d'une douzaine de villages et correspond à 5% du territoire libanais. Il y a aussi le projet de réserve d'Almat Reserve à Jbeil au Liban qui réunit des communautés diverses. Mais il y a aussi beaucoup d'échecs et d'obstacles. Ces projets nécessitent beaucoup de suivi de la part des ONG. Enfin, pour réaliser un projet*

> *communautaire, à plus forte raison de consolidation environnementale de la paix, il faut connaître parfaitement le contexte et faire partie de la communauté.*

En matière de consolidation environnementale de la paix, Soumar suggère deux stratégies : la création de réserves à partir de milieux appartenant à divers pays ou communautés à l'intérieur d'un pays (soit des réserves internationales comme la réserve commune au Bénin, au Burkina Faso et au Niger ou des réserves intra-nationales, par exemple la réserve d'Arz El Chouf ou celle d'Almat Reserve au Liban) et la mise en place de projets intercommunautaires de résolution de problèmes ou d'écotourisme. Ces projets peuvent impliquer des communautés d'un même pays ou de plusieurs pays.

Soumar donne l'exemple d'un projet de construction d'une usine de traitement des déchets au Sud du Liban et celui d'un projet d'écotourisme en Jordanie, deux exemples intra-nationaux. Rappelons cependant que les accords internationaux de gestion des ressources naturelles ou de conservation écologique, n'allant souvent pas au-delà de la coopération technique et n'impliquant pas les communautés, contribuent beaucoup moins que les projets plus locaux à transformer les rapports quotidiens entre les communautés participantes ainsi que leur rapport à l'environnement. Toutefois, nous remarquons toutefois que dans le cas des réserves intra-nationales évoquées par Soumar, les communautés participent à la prise de décision, ce qui contribue à améliorer leurs interrelations ainsi que leur rapport à la nature.

Pour Farah, les projets de consolidation environnementale de la paix sont une piste pertinente mais requièrent beaucoup d'efforts et de temps ainsi que le support continu d'un organisme institutionnel :

> Farah : *Pour que des projets intercommunautaires environnementaux fonctionnent et permettent de créer un dialogue autour de l'environnement partagé, il faut une certaine conscientisation initiale des communautés et le support continu d'une structure institutionnelle (comme une institution gouvernementale et une ONG).*

Ceci est en accord avec le propos de Harari (2008, p. 22), selon laquelle la durabilité des relations positives fragiles entre des groupes précédemment en conflit nécessite le support continu d'un organisme indépendant : celui-ci pourrait être une structure institutionnelle ou

une ONG. L'ONG est préférée s'il y a conflit intergouvernemental (selon Abdel Rahman Sultan, Secrétaire général du bureau de Friends of the Earth Middle East à Amman, entrevue, 2010) ou si l'État est incompétent ou corrompu.

En synthèse, les acteurs interrogés font les recommandations suivantes aux organisations non gouvernementales ou communautaires qui souhaitent mettre en place une action contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé : instaurer une nouvelle vision de l'éducation, une éducation non compétitive, expérientielle, non cloisonnée et libre ; mener une intervention éducative non formelle, à la fois cognitive et expérientielle ; adopter une pédagogie expérientielle, critique et dialogique, ancrée dans l'action ; concevoir une action éducative de nature sociocritique destinée aux journalistes de la presse locale, régionale et internationale et, lorsqu'il n'y a pas de presse libre et de société civile, cibler la presse internationale ; adopter et mettre en œuvre une démocratie participative au sein des organisations environnementales, associant tous les acteurs à la prise de décision et à l'organisation de l'action, notamment éducative ; éduquer les personnes par l'exemple en créant des porte-paroles et des «héros climatiques» ; faire appel aux jeux de rôles pour mieux comprendre des problématiques complexes et pour préparer les acteurs à l'intervention ; et enfin, pour les projets de consolidation environnementale de la paix, mettre en place des projets à long terme, intégrer une composante de résolution de conflits dans le projet, avoir une bonne connaissance du contexte, développer avec les communautés des liens de confiance et prévoir le support continu d'une structure institutionnelle ou d'une organisation.

Certaines recommandations s'adressent également et plus particulièrement au milieu éducatif formel et aux institutions gouvernementales : intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et dans un cadre non formel de manière à atteindre les enfants et les jeunes ; éduquer les adultes à l'environnement à travers des campagnes médiatiques tout en œuvrant pour la création d'incitations légales et des infrastructures nécessaires à la préservation de l'environnement.

4.14 Synthèse des résultats de l'étude de cas

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de l'étude de cas réalisée auprès de l'ONG environnementale IndyACT : nous avons caractérisé les fondements et les pratiques de l'action éducative chez IndyACT et chez son organisation-sœur, le collectif féministe Nasawiya, qui se développait au sein d'IndyACT au moment de la collecte de données ; nous avons identifié et cerné les enjeux, les besoins et les perspectives de développement de l'action éducative de l'organisation ; nous avons exploré l'univers de représentations et significations des participants à l'étude de cas, en particulier en ce qui a trait à la contribution de leur action éducative à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé ; nous avons mis en lumière la contribution de l'action d'IndyACT et de Nasawiya au développement d'une nouvelle appartenance identitaire marquée par l'engagement à l'égard de l'environnement chez ses acteurs ; et enfin, nous avons exposé les pistes éducatives qui sont proposées par les participants à l'étude de cas en vue de construire une dynamique de paix.

En conclusion, nous constatons que l'action éducative réalisée par les acteurs comprend deux volets : d'une part, un volet d'éducation formalisée et planifiée, dont les acteurs ont presque toujours conscience, destinée à une diversité de publics externes, et, d'autre part, un volet d'éducation interne, plus ou moins formalisée et planifiée, souvent non formelle, ciblant les activistes bénévoles de l'organisation et dont les acteurs n'ont parfois pas conscience. Engageant très activement les apprenants dans les apprentissages, l'action éducative menée dans le deuxième volet est expérientielle, dialogique, coopérative et émancipatrice.

IndyACT et Nasawiya diffèrent quant à leurs buts (respectivement, influencer l'élaboration de politiques publiques et construire un mouvement des femmes) et en ce qui concerne certaines stratégies et approches pédagogiques qu'elles adoptent (globale et cognitive pour la première, s'appuyant sur les stratégies de réseaux sociaux ; biorégionaliste, ethnographique et symbolique pour la deuxième, faisant appel à la pédagogie de l'imaginaire). Cependant, elles partagent la même finalité, qui est la formation d'activistes, et de nombreuses approches, stratégies et démarches pédagogiques. Ainsi, cette étude de cas met en lumière le

caractère éducatif de la mission d'IndyACT et de Nasawiya : cette mission consiste à transformer les personnes, notamment en renforçant leur pouvoir-agir, en activistes indépendants capables de provoquer des changements positifs en vue de modifier les réalités libanaises, régionales et globales. Dans cette perspective, l'éducation et la consolidation de la paix se confondent.

On constate que l'apprentissage au cœur de l'action socio-écologique mise en place par IndyACT mène au développement d'une appartenance identitaire caractérisée par l'engagement à l'égard de l'environnement chez les acteurs, qui prend le pas sur les autres composantes identitaires, notamment l'appartenance confessionnelle prédominante dans le contexte libanais. Grâce au développement de cette appartenance identitaire, l'action d'IndyACT et de Nasawiya contribue 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 activistes. À travers ce processus, ces activistes deviennent des agents de transformations sociétales dans leur vie quotidienne, qui connectent toutes les dimensions de l'environnement et de l'action socio-écologique.

Ceci rejoint la vision de Schugurensky (2003) selon lequel les apprentissages (qu'ils touchent aux valeurs, aux attitudes, aux savoirs, aux compétences ou aux habiletés) développés au sein de l'action écologique ou sociale ont un «effet expansif» (traduction libre, Schugurensky, 2003). Ainsi, plus les personnes s'engagent dans l'action collective portant sur des problématiques sociales ou écologiques et plus elles deviennent efficaces dans cette action, plus elles se préoccupent et s'impliquent à l'égard de questions plus vastes, nationales, régionales ou internationales (Schugurensky, 2003) ou d'autres problématiques locales.

En outre, les acteurs interrogés n'ont pas toujours conscience de réaliser une action éducative au sein d'IndyACT et de Nasawiya en raison de leurs représentations dominantes de l'éducation en tant que processus formel et cognitif, situé dans les écoles et les universités. Néanmoins, les participants sont des éducateurs, qui se donnent une mission d'éducation relative à l'environnement et d'action en vue de transformer le monde dans leur vie quotidienne, aussi bien informellement – en montrant l'exemple – que de manière plus

orchestrée et formalisée. Non contents de viser une modification des réalités sociales et écologiques, les acteurs portent également un regard critique sur les systèmes éducationnels en vigueur, notamment en ce qui concerne les valeurs sur lesquelles ils reposent, leurs objectifs ainsi que les approches et les stratégies pédagogiques auxquelles ils font appel. Les collaborateurs à la recherche proposent une autre vision de l'éducation, une éducation libre et engagée, s'appuyant sur des pratiques différentes, adoptant la pédagogie de projet et des stratégies de débat, de jeu de rôle et de scénario du futur.

De plus, les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya sont ou ont été également des éducateurs dans d'autres contextes. En particulier, nombre d'entre eux sont ou ont été éducateurs bénévoles dans des camps de réfugiés palestiniens, en vue de compléter l'action éducative de l'UNRWA, qu'ils remettent profondément en question. Notamment, une participante à l'étude de cas enseigne les droits de la personne dans une école, proposant une pratique dont le contenu est choisi par les enfants et qui repose sur l'action et sur le dialogue.

Ainsi, on remarque que les acteurs œuvrent ou ont œuvré dans une diversité de contextes éducatifs : formels, non formels, informels, communautaires et dans des camps de réfugiés. On observe également que l'implication des acteurs dans une action éducative réalisée dans divers contextes permet leur développement en tant qu'éducateurs ainsi que le renforcement de leur sentiment de pouvoir et de devoir éduquer les personnes à l'égard des problématiques socio-écologiques et féministes, en vue de les transformer en agents de transformation de ces réalités.

4.15 Une exploration complémentaire : Friends of the Earth Middle East et Community Gardens Association

Afin de compléter les résultats de l'étude de cas, nous avons également réalisé une exploration auprès des acteurs de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : il s'agit des organisations Friends of the Earth Middle East (FOEME) et Community Gardens Associations (CGA). Une telle exploration nous permet d'élargir le regard que nous portons sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix, en particulier dans le cadre de

processus de consolidation environnementale de la paix. Les résultats de cette exploration complémentaire sont intégrés à la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation qui favorise des processus de consolidation environnementale de la paix au Chapitre V.

Dans le cadre de cette recherche doctorale dont il a fallu limiter l'envergure, il n'a pas été possible d'approfondir l'analyse systématique et l'exploitation des données recueillies grâce à l'exploration complémentaire des initiatives FOEME et CGA. Cependant, les résultats de cette exploration sont suffisants pour fournir un éclairage très pertinent aux pistes éducatives qui sont proposées au Chapitre V.

Dans la section suivante, nous donnons un aperçu des organisations FOEME et CGA, décrivant entre autres de manière sommaire le contexte où elles opèrent, leurs principales caractéristiques et leur action éducative.

4.15.1 L'organisation Friends of the Earth Middle East

L'organisation régionale Friends of the Earth Middle East (Les Amis de la Terre Moyen-Orient ou FOEME) œuvre en Palestine, en Israël et en Jordanie sur un plan à la fois régional et local. Rappelons que cette organisation environnementale, qui avait pour nom EcoPeace (éco-paix) avant de rejoindre le réseau international des Amis de la Terre, s'est donné pour mission de «*promouvoir à la fois le développement durable et la paix dans la région*» en «*créant les conditions nécessaires pour une paix durable*» (traduction libre, Friends of the Earth Middle East, sans date). Les principaux arguments de cette organisation sont que «*les populations et les écosystèmes de la région dépendent de nombreuses ressources partagées*» et que plusieurs eaux de surface et eaux souterraines, comme le fleuve du Jourdain, constituent des «*écosystèmes uniques et partagés au niveau de la région qui nécessitent une coopération régionale en vue d'être préservés*» (traduction libre, Friends of the Earth Middle East, sans date).

Entre autres, FOEME met en place depuis 2001 une initiative de consolidation environnementale de la paix dénommée Good Water Neighbors Project ou le projet des Bons Voisins de l'Eau. Réunissant 28 communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes voisines et frontalières qui partagent des ressources en eau, celui-ci est basé sur la coopération en matière de gestion hydrique. Ancré dans la coopération en matière de gestion de l'eau, le projet des Bons Voisins de l'Eau a pour but de générer une perception du partage de la région et de la responsabilité présente et future à son égard, à travers la construction et le renforcement de liens entre les groupes ainsi que la création d'avantages et de bienfaits communs (Harari, 2008, p. 20). Les communautés participantes s'accordent sur certaines visées, à savoir la conservation de l'eau partagée ainsi que la prospérité écologique, économique et culturelle de la biorégion. Chacune d'elles conçoit et met en œuvre des projets concrets, généralement en partenariat avec une ou deux communautés s'approvisionnant auprès des mêmes sources hydriques et situées de l'autre côté de l'une des frontières. Ainsi, il existe des partenariats entre des communautés israéliennes et jordaniennes ; des communautés israéliennes et palestiniennes ; des communautés palestiniennes et jordaniennes ; des communautés jordaniennes et israéliennes. Le critère principal de coopération est la présence de ressources hydriques partagées, mais la volonté des maires des communautés à travailler ensemble est également essentielle.

Animées par une personne embauchée dans la communauté par l'ONG, les diverses interventions composant le projet sont réalisées avec trois groupes au sein de chaque collectivité - les jeunes, les adultes et les maires - dans des écoles, des clubs de jeunesse, des centres communautaires et des associations.

Entre autres, les jeunes réalisent des activités avec les jeunes d'autres communautés, par exemple des sorties éducatives dans leur propre communauté et dans la communauté partenaire, ainsi que des visites régionales et des camps d'été. Ces expéditions, associées à l'utilisation d'un manuel sur l'eau (voir Chapitre V), aident les jeunes à comprendre et analyser les problématiques hydriques qui caractérisent leur milieu de vie et celui de la collectivité voisine et partenaire. Selon Harari (2008, p. 19), le caractère concret, communautaire et local des actions permet de développer le sens du pouvoir-agir des

apprenants, afin qu'ils puissent provoquer des transformations sociales et écologiques. Ainsi, un groupe de jeunes a décidé de rédiger et faire circuler une pétition appelant à l'action en vue de mieux préserver l'eau, aussi bien dans leur milieu que dans celui de la communauté partenaire. Cette initiative a incité les jeunes des autres collectivités à élaborer des pétitions propres à leurs réalités et à réunir 15 000 signatures. De plus, les jeunes ont réduit également d'un tiers la consommation en eau des écoles en utilisant l'eau de pluie ou l'eau grise et ont mis en place des jardins - où ils ont planté des espèces indigènes occupant une place importante dans l'utilisation traditionnelle et culturelle - et des marécages écologiques recyclant les déchets et les eaux usées. Ceci s'apparente à un processus d'apprentissage social relatif à l'eau et à l'environnement auprès des jeunes, menant au développement de compétences et de savoirs collectifs en la matière et constituant une démarche socioconstructiviste en ce qui concerne les problématiques écologiques locales et partagées.

Quant aux adultes, ils ont notamment instauré des forums de discussion portant sur les problèmes et les solutions touchant au milieu de vie, en collaboration avec des professionnels et des décideurs. L'un de ces forums a mené à l'élaboration de l'itinéraire environnemental du Chemin des voisins (voir Chapitre V). Les maires des communautés impliquées dans le projet des Bons Voisins de l'Eau réalisent des événements médiatiques permettant d'attirer l'attention des populations et des dirigeants sur l'importance de la coopération environnementale (Harari, 2008, p. 20) et sur la dégradation du milieu de vie partagé. Signalons par exemple le «Grand saut» des maires de la vallée du Jourdain dans la rivière du Yarmouk, un affluent très pollué du fleuve du Jourdain. Selon Harari (2008, p. 20), un tel événement est très efficace en matière de conscientisation du public et correspond à une déclaration officielle sur la nécessité de la coopération et la possibilité d'une coexistence pacifique. FOEME organise également des rencontres entre les maires de diverses communautés et des visites du Chemin des voisins. Enfin, FOEME propose des formations aux maires, afin de leur apprendre à présenter des demandes de subvention pour des projets de coopération environnementale. Selon Lederach (1997, p. 94), les dirigeants situés à un niveau intermédiaire tels les maires sont essentiels dans un processus de consolidation de la paix, car ils disposent d'un raisonnement plus flexible et d'une liberté de manœuvre moins limitée que les dirigeants supérieurs et parce que leur action est moins précaire que celle des

acteurs communautaires. Les maires sont connectés à la fois à ces derniers et aux autorités gouvernementales et, souvent, ils ont acquis la confiance des deux (*ibid.*).

4.15.2 L'organisation Community Gardens Association

Plus d'une quinzaine de jardins communautaires ont été mis en place en Bosnie-Herzégovine de 2000 jusqu'à 2010, sous l'égide de l'AFSC (American Friends Service Committee). Ce projet de jardinage réunit des personnes différant par l'ethnicité, la religion, l'âge et le niveau socioéconomique (des Bosniaques, des Serbes et des Croates) et intègre des personnes déficientes mentalement (AFSC, sans date). Ces jardins étaient cultivés en février 2009 par 300 familles, soit 1400 participants, qui faisaient pousser carottes, pommes de terre, choux et oignons (*ibid.*). Signalons que ces jardins dits communautaires sont en fait de type intermédiaire entre le jardin communautaire et le jardin collectif. Ce dernier constitue une parcelle unique gérée collectivement, alors qu'un jardin communautaire correspond à un ensemble de parcelles exploitées individuellement (Mahuzies-Sanuy, 2008, p. 22). Dans le cas qui nous intéresse, chaque famille de jardiniers dispose d'un lopin. Cependant, chacun des jardins est géré collectivement par les participants, qui collaborent et partagent le surplus de production et font du troc de légumes (Bill Pierre, directeur de la région européenne et directeur des politiques internationales de Community Gardens Association, ancien directeur de la région européenne de l'AFSC, communication libre, 2009).

Les jardiniers apprenants sont formés, entre autres, à l'agriculture biologique et traditionnelle ainsi qu'aux aspects organisationnels de la production agricole (AFSC, sans date), visant une gestion indépendante des jardins par les participants (Morrell, 2006, p. 10). Des collaborations ont été établies avec des ONG locales et internationales, des organisations gouvernementales, des écoles et des universités. Les activités mises en places comprennent la formation de futurs formateurs au jardinage communautaire et écologique en vue de créer d'autres jardins (contribuant au renforcement de leur pouvoir-agir socio-écologique) et la publication d'un guide de jardinage, destiné aux «personnes qui luttent pour surmonter les divisions communautaires» (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 560).

En 2006, le programme de jardinage a fait l'objet d'une évaluation indépendante de 10 jours (Morrell, 2006). Les stratégies de collecte de données adoptées dans cette dernière furent l'entrevue individuelle semi-dirigée, le groupe de discussion et l'observation auprès de participants et d'acteurs de l'AFSC (*ibid.*, p. 14-17). Selon les résultats de cette étude en matière de réconciliation, les jardiniers travaillent bien ensemble. Des amitiés entre personnes de différentes communautés se sont même nouées dans les jardins (*ibid.*, p. 9). Les bienfaits thérapeutiques comprennent une structuration du quotidien et l'attribution d'un but à ce dernier, la camaraderie et la compréhension entre participants, l'amélioration de la santé physique, un sentiment de sérénité résultant de l'environnement paisible du jardin, ainsi qu'un contact avec la nature et avec le processus de croissance végétale selon les participants (Morrell, 2006, p. 9). En matière de souveraineté alimentaire, la production des jardins suffit aux besoins des jardiniers en légumes et certains disposent même d'un surplus à partager, échanger ou vendre (*ibid.*, p. 10, Bill Pierre, communication libre, 2009).

Enfin, comme nous le verrons au Chapitre V, un programme de jardinage communautaire ou collectif tel que celui de CGA constitue une action très pertinente de consolidation environnementale de la paix et peut contribuer à la construction d'une dynamique de paix positive aussi bien après des tensions ou des conflits armés qu'en contexte de diversité culturelle.

Le Programme de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine est devenu en 2011 une ONG bosnienne indépendante dénommée Community Gardens Association (CGA) ou Association des jardins communautaires et ce, malgré les obstacles politiques et financiers (présentés au Chapitre II lorsque nous avons exploré les facteurs contraignants de la consolidation environnementale de la paix à la section 2.8.8). En décembre 2010, CGA comptait 6 jardins et 453 participants.

Dans le chapitre suivant, nous proposerons des fondements et des pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix, en nous basant notamment sur les résultats de l'étude de cas et de l'exploration complémentaire. À travers ces pistes, nous cherchons à contribuer au développement des champs de la

consolidation environnementale de la paix et de l'éducation relative à l'environnement, notamment en ce qui concerne l'intégration de cette dernière de manière plus explicite et centrale aux théories et pratiques de la consolidation environnementale de la paix.

CHAPITRE V

PROPOSITION DE FONDEMENTS ET DE PRATIQUES POUR UNE ÉDUCATION FAVORISANT LES PROCESSUS DE CONSOLIDATION ENVIRONNEMENTALE DE LA PAIX

Dialogue, disent ceux qui brûlent de parler.
Élias Canetti (1998)

Rien n'est joué ; nous pouvons tout reprendre.
Ce qui fut fait et manqué peut être refait.
Claude Lévi-Strauss (1955)

Présentant l'aboutissement des diverses étapes de cette recherche doctorale, ce chapitre propose des fondements et des pratiques pour une éducation qui convient particulièrement à des processus de consolidation environnementale de la paix.

Dans l'exposé de la problématique, nous avons vu que les recherches en éducation relative à l'environnement qui contribuent explicitement à la création d'une dynamique de paix sont peu nombreuses. Afin d'appréhender le défi des liens étroits entre la paix, la guerre et l'intégrité écologique, Reardon (1994) propose certes une «*éducation écologique et coopérative, organisant et présentant son contenu dans une forme holistique, intégrée et interreliée, qui suit un processus d'apprentissage dans lequel les apprenants collaborent en vue d'atteindre une compréhension mutuelle et construisent des savoirs individuels et collectifs*» (traduction libre, Reardon, 1994, p. 33-34). Cependant, les fondements et les pratiques de cette éducation écologique et coopérative, en particulier les approches et stratégies pédagogiques auxquelles elle fait appel, n'ont pas été cernés et développés, voire identifiés.

En outre, la littérature scientifique relative aux théories et pratiques de consolidation environnementale de la paix n'intègre généralement pas l'éducation, même de manière implicite, tel que déployé dans l'exposé de la problématique. La nécessaire inclusion dans le processus de consolidation environnementale de la paix d'une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée reste à faire. Dans ce chapitre, nous cherchons à élaborer des pistes pour cette inclusion et pour le développement de recherches et de pratiques en éducation relative à l'environnement favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix. Rappelons que ces pistes devraient être transférables à des contextes nationaux et internationaux similaires (par exemple, caractérisés par une grande diversité culturelle et par des tensions entre communautés).

La méthodologie adoptée pour construire le volet de développement stratégique présenté dans ce chapitre s'appuie sur une démarche spéculative (Van der Maren, 1995, p. 134) portant sur le corpus de données suivantes :

- Les éléments du cadre théorique, présentés au Chapitre II, qui sont confrontés à la lumière des pratiques explorées dans cette recherche ;
- Les résultats de l'étude de cas auprès des acteurs de l'organisation IndyACT et du collectif féministe Nasawiya qui se développait au sein d'IndyACT au moment du «terrain» de recherche, qui sont exposés dans le Chapitre IV ;
- Les données recueillies grâce à l'exploration complémentaire de deux initiatives éducatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : il s'agit des organisations Friends of the Earth Middle East (FOEME) et Community Gardens Associations (CGA), présentées au Chapitre IV à la section 4.15.

5.1 Une typologie des programmes de consolidation environnementale de la paix

Avant de proposer des fondements et des pratiques d'éducation relative à l'environnement appropriés aux processus de la consolidation environnementale de la paix, il nous semble important de présenter les différents types de programmes dans ce champ. Signalons tout d'abord que les processus de consolidation environnementale de la paix peuvent être inscrits

dans un cadre national (à l'intérieur de frontières) ou régional (à l'extérieur de frontières), quelles que soient les approches qu'ils adoptent.

Nous avons identifié cinq types de programmes qui sont mis en œuvre actuellement dans le domaine de consolidation environnementale de la paix, à partir d'une analyse transversale des éléments du cadre théorique et des données recueillies grâce à l'étude de cas et à l'exploration complémentaire :

1) Un type de programme impliquant des personnes de différentes communautés au sein d'une action socio-écologique qui n'est pas nécessairement située dans leur milieu de vie. C'est l'approche privilégiée par l'ONG IndyACT.

2) Un type de programme impliquant diverses communautés qui partagent un environnement régional ou une ressource naturelle. Généralement, les communautés partenaires collaborent chacune dans son milieu local et se rencontrent régulièrement dans le milieu de vie des partenaires ou dans un tierce milieu (comme dans une sortie de terrain). L'ONG Friends of the Earth Middle East adopte cette approche.

3) Un type de programme impliquant des groupes appartenant à diverses communautés (comme des familles), dans une action située dans un lieu partagé, comme dans les jardins collectifs de l'ONG bosnienne CGA.

4) Un type de programme impliquant diverses communautés qui mettent en commun des espaces naturels et fondent une réserve. Cette réserve devient partagée et gérée collectivement par les communautés, souvent avec l'aide d'une ONG ou d'un acteur institutionnel. Tout comme les accords internationaux de gestion des ressources naturelles ou de conservation écologique, cette approche consiste en la création d'une zone écologique tampon où les communautés concernées se rendent peu. Cependant, ces dernières participent dans ce cas à une prise de décision et d'action coopérative, ce qui contribue au dialogue et à la réconciliation entre les divers groupes ou populations en présence. Ce type de programme est adopté par les ONG libanaises

IndyACT et Arz El Chouf et par l'ONG régionale Friends of the Earth Middle East (notamment, dans l'écoparc de Cheikh Hussein, un parc écologique pilote où sont impliquées les communautés riveraines, mis en place de manière intégrée et compatible avec les fermes, le tourisme et les différentes activités communautaires et commerciales).

5) Un type de programme qui n'implique ni les personnes ni les communautés mais des instances gouvernementales, correspondant aux accords internationaux de gestion des ressources naturelles ou de conservation écologique, comme par exemple l'entente des États riverains de la mer Baltique pour remédier à la pollution de cette mer ou la réserve naturelle formée par le Bénin, le Niger et le Burkina Faso.

5.2 Des recommandations pour la consolidation environnementale de la paix

Les participants à l'étude de cas (voir section 4.13) et les acteurs de FOEME ont formulé des recommandations pour les organisations qui souhaitent réaliser des programmes éducatifs de consolidation environnementale de la paix. Il nous semble important de présenter ces pistes générales, avant d'exposer des propositions plus spécifiques ayant trait aux fondements et aux pratiques en matière d'éducation.

Dans la section suivante, nous résumons les recommandations en matière de programmes de consolidation environnementale de la paix, complétées par des éléments du cadre théorique :

- Mettre en place des programmes de consolidation environnementale de la paix à long terme.
- Intégrer une composante de résolution de conflits dans le programme et dans son budget.
- Avoir recours à des acteurs qui ont une bonne connaissance du contexte, des communautés participantes et de l'histoire de leurs interrelations.
- Développer des relations de confiance avec les communautés participantes, basé sur le respect de ces dernières, sur leurs besoins et sur leurs attentes.

- Impliquer de manière importante des personnes, des communautés ou des populations dans le processus de décision et d'action qui sous-tend le programme de consolidation environnementale de la paix.
- S'assurer du support continu d'une organisation indépendante : soit une institution, soit une organisation non gouvernementale. L'ONG est plus appropriée, en particulier s'il y a conflit intergouvernemental, ou si l'État est incompétent ou corrompu. Cet élément est nécessaire à la durabilité des relations positives fragiles entre des groupes précédemment en conflit, du moins pendant une certaine période.

5.3 Des fondements pour une éducation qui favorise les processus de consolidation environnementale de la paix

Nous présentons dans cette section des fondements éducatifs qui sont particulièrement utiles pour construire une dynamique de paix, notamment dans le cadre de programmes de consolidation environnementale de la paix.

5.3.1 Une conception de la paix

Notre cadre théorique a permis de cerner le concept de paix : dans une perspective positive, la paix correspond non seulement à l'absence de guerre et de violences physiques organisées mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative. En outre, nous considérons que le concept de paix positive, prenant en compte les violences à fois organisées et structurelles vis-à-vis des humains, intègre l'absence de violences directes et systémiques à l'égard de l'environnement. Un participant à l'étude de cas avance à cet effet que les violences qui détruisent le milieu de vie et la nature sont aussi des violences contre les humains. Plusieurs acteurs d'IndyACT et de FOEME insistent sur le fait que la construction de la paix et la préservation de l'environnement sont étroitement liées et interdépendantes. Certains acteurs de FOEME mettent en lumière le fait que les droits de la personne et l'équité font référence non seulement aux questions sociopolitiques et économiques, mais également à l'environnement. Ils soulignent aussi l'absence du racisme environnemental dans la paix. Tel que caractérisé au Chapitre II, l'équité environnementale

ou socio-écologique est l'antithèse du racisme environnemental, à savoir «*la discrimination systématique dans l'élaboration des politiques environnementales et dans la répartition des impacts négatifs sur le milieu de vie en fonction de la race*» (traduction libre, Grass, 1994, p. 4). Un éducateur de FOEME souligne que la paix signifie «*ne pas avoir peur de manquer d'eau ou que les ressources en eau soient dérobées par un autre pays*». Enfin, nous proposons le concept de «dynamique de paix», qui fait référence au fait que la paix n'est pas un état statique et achevé, mais une dynamique permanente, un «*exercice de persévérance*» (traduction libre, Galtung, 1996, p. 274), qui fait appel à une résolution des conflits dépourvue de violences structurelles, sans recours à la force militaire ou physique.

Par ailleurs, selon le Secrétaire général du bureau de FOEME à Amman, Abdel Rahman Sultan, la paix peut être une paix *top-down*[92] (soit une paix initialement mise en place entre les gouvernements ou paix politique, qui s'étend ensuite aux populations) ou une paix *bottom-up* (soit une paix émergeant d'abord entre les populations ou paix sociétale, qui gagne ensuite les gouvernements). Pour Abdel Rahman Sultan, la paix devrait d'abord être construite entre les personnes, les communautés et les populations :

> Abel Rahman Sultan : *Je voudrais que la paix entre des communautés se transforme en paix entre les sociétés. Je voudrais que les gens rejettent la situation politique et construisent la paix entre eux. Je souhaite que deux communautés jordanienne et israélienne, Cheikh Houssein et Beït Shéan par exemple, abattent les barrières entre elles et reconnaissent leurs terres en tant que la terre des gens, une terre partagée. Je suis très opposé à la notion de no man's land* [en français, ce terme est traduit de cette manière : zone neutre ou terrain vague ; littéralement en anglais, il signifie «la terre de nul humain»] *la terre ce n'est pas la terre de personne, c'est la terre des gens, la terre du peuple! Au Moyen-Orient, nous avons échoué à construire de la paix d'une manière top-down. Nous avons discuté à Friends of the Earth Middle East des approches top-down et bottom-up. Nous avons trouvé qu'il est beaucoup plus efficace de procéder d'une manière bottom-up pour construire la paix. La paix entre*

[92] Nous avons défini ces termes *top-down* et *bottom-up* au Chapitre II. Rappelons que l'approche *top-down* (dirigée du haut vers le bas) fait référence à un processus de décision et d'action surtout déterminé par les hauts dirigeants et mis en application à l'échelle communautaire. Pour Orr (1992, p. 33), il s'agit de l'homogénéisation de politiques et pratiques décidées par les autorités supérieures. Inversement, l'approche *bottom-up* (dirigée du bas vers le haut) a trait à une action située sur un plan local et communautaire (*grassroots*) et qui s'étend peu à peu à des échelles plus grandes, voire à toute la société.

> *la Jordanie et Israël*[93] *est une paix politique, au plus haut niveau politique, mais elle n'a jamais atteint les personnes et les communautés. On devrait commencer avec ces dernières, voir quels sont leurs besoins et construire une dynamique de paix suivant l'approche bottom-up, on pourrait peu à peu s'étendre vers la société. Je voudrais créer d'autres genres de consolidation de la paix. Je voudrais créer la paix entre les gens, pas la paix entre les gouvernements. Cela m'importe peu si les gouvernements ne reconnaissent pas ce que je dis ou fais ou l'appellent par un autre nom. Le gouvernement israélien actuel est un gouvernement terroriste, qui tue les gens, je voudrais qu'il soit jugé pour tous ses crimes. Je voudrais faire prendre conscience aux personnes des deux camps que nous sommes tous humains, je voudrais les transformer en personnes qui reconnaissent les besoins des autres, qui ne confisquent pas de terres ou d'eau, qui ne nuisent pas à autrui. Pour cela, nous devons construire des ponts et la confiance entre les gens, afin d'être capables de communiquer, de créer des bases entre nous et des critères pour ces bases ancrés dans des principes humains. C'est très difficile. Nous utilisons le traité de paix israélo-jordanien actuel pour pouvoir faire quelque chose, même si ce traité est très injuste, et que je ne suis pas vraiment d'accord avec ce traité. Il implique un traitement inéquitable des personnes, des supérieurs et des inférieurs, des occupants et des occupés, des criminels et des victimes. Nous essayons de créer une fenêtre où les personnes peuvent voir la partie humaine de l'histoire et du camp adverse, en vue de générer un autre genre de paix, une paix entre les communautés, puis entre les populations, qui est opposée à la paix politique actuelle. Celle-ci ne signifie rien pour moi, ce n'est pas une paix fondamentale et juste, mais soumise à des intérêts et des influences externes.*

Nous avons vu au Chapitre II que les programmes de consolidation environnementale de la paix devraient intégrer à la fois des approches *top-down* et des approches *bottom-up,* intégrant les organisations communautaires (*grassroots*), les dirigeants des échelons intermédiaires et les hauts dirigeants (Harari, 2008, p. 24), pour que la coopération environnementale puisse créer un dialogue sociopolitique allant au-delà des questions écologiques et se transformer en coopération politique. Les acteurs de FOEME sont d'accord

---

[93]En 1994, la Jordanie et Israël ont signé un traité de paix accompagné de provisions liées à l'eau, portant notamment sur le partage des eaux des fleuves du Yarmouk et du Jourdain et un cadre de coopération israélo-jordanien pour le développement de nouvelles ressources hydriques à travers des projets hydrauliques communs (Lonergan et Brooks, 1995). L'annexe II (article 1[er]) prévoyait notamment l'octroi de 50 millions de m^3 d'eau par an à la Jordanie par Israël (Chesnot, 2000). Cependant, des experts jordaniens insistent sur l'absence de projets hydrauliques communs et de la mauvaise qualité de l'eau donnée à la Jordanie par Israël, prélevée dans la partie sud du Lac de Tibériade (Chesnot, 2000). Néanmoins, un rapport du PNUD (2006, p. 217) mentionne des installations communes pour stocker l'eau autour du lac de Tibériade, bénéfiques aux paysans jordaniens.

avec cette vision, considérant, en outre, qu'en l'absence d'ententes politiques équitables, il faut commencer à développer des relations entre les communautés, en vue d'édifier des traités politiques justes.

Soulignons que cette vision d'une paix construite initialement entre les communautés portée par les acteurs de FOEME leur permet de surmonter les enjeux soulevés par la consolidation environnementale de la paix, auxquels nous reviendrons.

Enfin, il nous semble très pertinent d'intégrer dans le concept de «dynamique de paix» certaines caractéristiques de la politique de paix écoféministe de Warren (1994, p. 187-189) présentée au Chapitre II, entre autres : l'opposition à tous les «ismes de domination» ; le pluralisme, selon lequel toutes les personnes et toutes les communautés au sein de la société contribuent à la construction d'une dynamique de paix ; et enfin l'utilisation de la métaphore du patchwork, dont les différentes parties représentent ces diverses personnes et communautés.

Suite à ces réflexions, nous avons révisé nos concept de paix négative et de paix positive de la manière suivante : ces concepts prennent en compte l'absence de violences à l'égard de l'environnement (violences organisées et directes pour le premier concept, violences structurelles et indirectes pour le deuxième concept) qui constituent des violences à l'égard de toutes les espèces et communautés, y compris humaines. Une dynamique de paix positive correspond non seulement à l'absence de violences physiques organisées et de guerre (la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression, de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.), de racisme environnemental et de tous les «ismes de domination»[94], et à la présence des droits de la personne, d'une équité socio-écologique (ou environnementale) et d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative. Parmi les droits de la personne figure le droit humain

[94] Par exemple, le sexisme, le racisme, le classisme, l'antisémitisme, l'ethnocentrisme, l'hétérosexisme, le militarisme, etc.

à l'eau[95], considérée également comme un bien social et collectif et comme un patrimoine partagé par les humains et la nature (Labraña[96], 2011 ; 2010, p. 13), dans une perspective écocentrique en matière d'éthique de l'environnement. 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. Le concept de dynamique de paix positive constitue une «*paix socio-écologique*» (traduction libre, Wenden, 2004a, p. 1), correspondant à un rapport au monde privilégié : paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble au sein d'un environnement partagé. Dans ce sens, la construction d'une dynamique de paix est interdépendante de la préservation de l'environnement.

5.3.2 Une vision de l'éducation

L'analyse transversale des données recueillies par l'étude de cas et par l'exploration complémentaire permet de dégager une vision de l'éducation particulièrement appropriée aux programmes de consolidation environnementale de la paix. Il s'agit d'une éducation fondamentalement expérientielle, socioconstructiviste, coopérative, non compétitive, interdisciplinaire, émancipatrice, dialogique, critique, ancrée dans l'action et 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. Elle n'est pas instrumentale mais vise un développement des personnes et des communautés en harmonie avec l'environnement et la société. Cette éducation est systémique et holistique, faisant appel à toutes les dimensions de la personne, de la communauté et du rapport à l'environnement. Elle est sensible, conviviale, ludique, artistique, à la fois pragmatique et symbolique.

---

[95] Le 28 juillet 2010, l'Assemblée générale des Nations Unies a reconnu « *le droit à une eau potable salubre et propre comme un droit fondamental, essentiel au plein exercice du droit à la vie et de tous les droits de l'homme* » (Assemblée générale des Nations Unies, 2010).

[96] Labraña prend appui sur la réflexion de Barlow (2009, p. 176).

La vision de l'éducation privilégiée par les acteurs des processus de consolidation environnementale de la paix étudiés fait référence à deux paradigmes éducationnels[97] : d'une part, le paradigme socio-interactionnel, qui vise l'autogestion pédagogique et politique et met en valeur le savoir social, favorisant des valeurs de démocratie, de responsabilité, de participation, d'égalité sociale et de sociocentrisme (Bertrand et Valois, 1999, p. 58-59 ; Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 40) ; et d'autre part le paradigme inventif axé sur la construction de communautés d'apprentissage qui développent des projets ancrés dans le milieu de vie, portant sur des questions concrètes et significatives aux yeux des apprenants et prenant en compte les diverses dimensions du contexte local, privilégiant des valeurs d'intégration, de globalité, de holisme, de coopération, de dialogue, de recherche de sens global, de transformation profonde et d'écocentrisme (Bertrand et Valois, 1999, p. 58-59 ; Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 40). Ces deux paradigmes éducationnels sont associés respectivement au paradigme socioculturel de la dialectique sociale (qui remet en question la société industrielle et les problématiques d'exploitation et d'aliénation qui la caractérisent, visant sa transformation profonde) et au paradigme socioculturel symbiosynergique (axé sur l'union fondamentale de la personne, des communautés, de la société et de l'environnement) selon Bertrand et Valois (1999, p. 58-59) et Sauvé, Berryman et Villemagne (2010, p. 40).

5.3.3 Une conception de l'environnement

Rappelons que, dans le cadre de cette recherche, nous considérons que l'environnement est à la fois un concept, un champ représentationnel et une réalité biophysique, qui comprend la nature, les milieux créés et transformés par les êtres humains, ainsi que les interactions entre tous ces éléments. La nature correspond à des phénomènes et des entités biotiques et abiotiques qui existent en-dehors de la volonté et du contrôle des êtres humains (Berryman, 2002, p. 55). L'environnement est ainsi caractérisé par l'interaction entre ses composantes biophysiques et ses dimensions sociales. Enfin, l'environnement est une réalité contextuelle, culturelle et subjective. Chaque personne possède sa propre conception de l'environnement,

[97] Ces deux paradigmes sont des propositions émergeant des entrevues. Bien entendu, nous ne suggérons pas de les réunir mais de prendre en compte l'un des deux, selon les finalités de l'action éducative et le contexte dans lequel elle s'inscrit.

qui est culturellement déterminée et que l'on peut chercher à saisir à travers l'étude des représentations. Celle-ci comporte à la fois des éléments de représentation socialement construits et partagés et d'autres éléments de représentation idiosyncrasiques et façonnés par le vécu et les expériences de la personne.

Selon nos résultats, l'éducation relative à l'environnement dans le cadre des processus de consolidation environnementale de la paix est ancrée dans une vision de l'environnement marquée principalement par les éléments de représentations suivants : des problématiques partagées, un milieu de vie commun, un territoire partagé[98], des obligations et des droits communs (entre autres, le droit humain fondamental à l'eau précité), un projet intercommunautaire visant la préservation et l'amélioration de ce milieu et un lieu d'émancipation, de responsabilisation et de renforcement du pouvoir-agir des personnes et des communautés engagées dans des programmes de consolidation environnementale de la paix. Soulignons que ces programmes, lorsqu'ils correspondent à des projets d'écodéveloppement visant l'amélioration du milieu de vie comme des interventions de jardinage collectif, privilégient une représentation de l'environnement en tant que source de plaisir, de détente, de beauté et de socialisation (contrairement aux projets de résolution de problèmes focalisés sur la représentation d'un environnement-problème). Dans cette perspective, les programmes de consolidation environnementale de la paix axés sur l'écodéveloppement sont en mesure de renforcer de manière considérable le sens du pouvoir-agir (*empowerment*) des apprenants, dans une plus grande mesure que des projets de résolution de problèmes environnementaux. En effet, dans les programmes de jardinage par exemple, ces apprenants ne remédient pas à un problème, mais ils créent littéralement quelque chose, embellissant et transformant de manière positive leur milieu de vie, assurant leur sécurité alimentaire et celle d'autrui. Par conséquent, il est fort possible que de tels programmes instaurent, reconstruisent ou renforcent l'estime de soi des apprenants ainsi que leur sentiment de pouvoir améliorer le monde, ce qui peut générer un désir d'action socio-écologique.

---

[98] Chez les acteurs de FOEME, on retrouve une représentation de l'environnement en tant que territoire: des espaces verts qui disparaissent ; des terres qui sont confisquées et interdites d'accès par l'occupant israélien, avec les ressources hydriques qu'elles comportent ; des terres qui sont isolées et inhabitées en raison de la guerre (*no man's land*)…

5.3.4 Une position éthique en matière d'environnement

Les résultats de l'étude de cas permettent de constater que les acteurs d'IndyACT sont très attachés à la notion de droits de la personne et qu'ils ont une représentation de l'environnement très liée aux problématiques de droits humains. En particulier, un participant à la recherche considère que ces droits comprennent l'absence de violences à l'égard de la nature et du milieu de vie.

Nous avons vu que la paix comprend l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles et la présence d'une démocratie participative. Par conséquent, une dynamique de paix positive présuppose le respect des droits de la personne. Or, pour Hung (2007), l'éducation relative à l'environnement et l'éducation aux droits humains peuvent être incompatibles. En effet, selon l'auteur, la notion de droits de la personne est exclusivement humaine et ne s'applique pas aux autres êtres vivants. En cas de conflits d'intérêts, les êtres humains sont privilégiés et la protection de leurs droits est prioritaire par rapport à la préservation de l'environnement (Hung, 2007). En ce sens, l'éducation relative à l'environnement pourrait poser des problèmes de cohérence avec la notion de respect des droits de la personne et la consolidation environnementale de la paix.

Pour remédier à cela, Hung (2007) propose d'élargir l'éducation aux droits humains vers une «*éducation écologique aux droits humains*» (traduction libre, p. 52) et d'inscrire les droits de la personne et la construction d'une dynamique de paix à travers la consolidation environnementale de la paix dans le cadre de l'écocentrisme (ou position écocentrique en matière d'éthique de l'environnement), au lieu de l'anthropocentrisme. Ces thèses éthiques considèrent toutes deux que l'être humain constitue une espèce vivante distincte. Cependant, à l'inverse de l'anthropocentrisme qui est fondé sur une vision du contrôle de la nature, l'écocentrisme est basé sur une éthique holiste, sur l'inclusion dans la nature des hommes et des femmes (Merchant, 1992, p. 164-165), soumis aux mêmes lois et contraintes écologiques que les autres espèces (Hung, 2007), et sur l'interconnexion de toutes les espèces au sein de l'environnement (Sauvé et Villemagne, 2006, p. 47). Selon la thèse écocentrique, la nature ainsi que tous les êtres vivants possèdent une valeur intrinsèque, indépendamment de leur utilité pour l'humain (Merchant, 1992, p. 164-165). De plus, s'il y a domination et

oppression, elles s'exercent indifféremment à l'égard des hommes, des femmes, des autres espèces ou des éléments biophysiques de la nature et il convient de lutter contre cette oppression en tant que vision du monde systémique (Warren, 1995). L'éducation relative à l'environnement dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix devrait donc adopter une vision écocentrique de l'environnement. Dans cette perspective, elle est apparentée à l'écologie des relations entre humains et non-humains proposée par Descola (2011, p. 100), qui vise à libérer l'anthropologie du dualisme entre nature et culture.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, l'action environnementale positive requiert la sécurité physique et affective des personnes. Dans la perspective écocentrique, les droits de la personne ne peuvent être protégés si l'environnement est dégradé (Hung, 2007) et l'environnement ne peut être préservé que si les droits de la personne sont respectés. La construction d'une dynamique de paix passe donc par une coexistence harmonieuse de tous les êtres vivants. Dans cette perspective, il faudrait élargir la notion d'obligations et de droits humains et y intégrer les responsabilités et droits à l'égard de l'environnement et de tous les êtres vivants qui l'habitent (tout comme l'agression à l'égard de l'environnement constitue une violence vis-à-vis des humains selon les participants à l'étude de cas). En ce sens, l'éducation relative à l'environnement peut être utile, en développant la prise de conscience à l'égard de l'interdépendance des espèces au sein des écosystèmes et avec ces derniers (Sauvé, 1997a, p. 59), ainsi que le sentiment d'appartenance et de responsabilité humaine à l'égard de l'environnement (*ibid.* ; Sauvé et coll., 2001, p. 119).

Par conséquent, il importe d'aborder la consolidation environnementale de la paix dans un cadre écocentrique, en vue de construire des relations constructives et harmonieuses non seulement avec les autres êtres humains, mais également avec les autres espèces. Comme nous l'avons vu dans les Chapitres II et IV, les processus de consolidation environnementale de la paix visent le développement d'une identité environnementale ou biorégionale dans le but de remplacer une identité «*définie politiquement et mutuellement exclusive*» (traduction libre, Carius, 2006, p. 12). Cette identité biorégionale fait référence à des responsabilités et à des droits partagés à l'égard de l'environnement et des autres personnes. Dans une perspective écocentrique, ces droits et ces obligations doivent être élargis de manière à

comprendre les droits et obligations à l'égard des autres espèces. L'identité biorégionale devrait sous-tendre un sentiment d'attachement, de responsabilité et d'engagement à l'égard de tous les êtres vivants, dans la mesure du possible puisque les acteurs d'IndyACT ont souligné que dans des contextes de tensions internes faisant suite à une guerre, il est difficile de convaincre la population de la nécessité de protéger des espèces animales.

5.3.5 Des propositions éducatives

Comme nous l'avons vu au Chapitre II, le champ de la consolidation environnementale de la paix gagnerait à intégrer les propositions éducatives suivantes :

- L'éducation populaire freirienne (Freire, 1980 ; Gerhardt, 2000 ; Villemagne, 2005), où les processus d'apprentissage intègrent l'action et la réflexion critique et sont axés sur la compréhension, l'analyse et la transformation des réalités quotidiennes sociales, politiques, éducationnelles, écologiques et économiques des apprenants.

- L'éducation locale (Smith, 1994), qui est basée sur un processus quotidien d'action et de réflexion des personnes à l'égard de leur milieu de vie et des problématiques locales, tout en cherchant à intégrer les questions régionales et globales. Elle va au-delà d'une préoccupation pour la communauté et intègre des enjeux de diversité (nationale, ethnique, religieuse, confessionnelle, linguistique, etc.) dans l'action locale.

- L'éducation des adultes (Galbraith, 1990 ; Villemagne, 2008), car il est primordial d'éduquer les adultes qui prennent les décisions d'aujourd'hui et qui tendent à se préoccuper moins de l'environnement que les jeunes et les enfants[99] selon Villemagne (2008). Cependant, son ancrage dans le concept de communauté, tel qu'exploré au Chapitre II, ne favorise pas la prise en compte de la diversité culturelle et des besoins des différentes communautés en vue de construire une dynamique de

[99] Une moindre préoccupation à l'égard de l'environnement chez les adultes par rapport aux jeunes et aux enfants ne semble pas un phénomène universel. Son existence dépend du contexte socioéconomique, culturel, politique, éducationnel, etc. Selon ma connaissance des réalités libanaises, cela semble être le cas au Liban, mais cela pourrait varier en fonction du contexte et des communautés.

paix. L'éducation devrait aller au-delà d'une préoccupation pour la communauté, mettre l'accent sur les liens positifs intercommunautaires et favoriser le changement socio-écologique en impliquant des membres des différentes communautés dans des projets collectifs et constructifs. L'éducation des adultes devrait donc être axée sur la population formée de diverses communautés qui habitent un milieu de vie donné.

- Le multiculturalisme critique (McCarthy, 1994), en vue de modifier les systèmes éducationnels et les pratiques éducatives, de baser les apprentissages et la construction des savoirs sur les visions du monde présentes dans les cultures des différentes communautés et de remplacer les éléments de violence par des éléments de paix dans les cultures et dans les systèmes éducationnels.

- L'éducation relative à l'environnement, qui a pour finalité la transformation du rapport au monde, pour y substituer *«une vision et des compétences faisant des humains des êtres nourriciers collaborant dans la protection du monde naturel et des communautés humaines»* (traduction libre, Harris et Mische, 2004, p. 169). Dans cette perspective, certains courants en éducation relative à l'environnement, sélectionnés suivant une démarche présentée à la section 2.9.3, pourraient être particulièrement utiles dans des processus de consolidation environnementale de la paix. En outre, l'éducation relative à l'environnement non formelle est essentielle dans ces processus : c'est le cas en particulier lorsque l'État ne remplit pas ses fonctions et,ou quand le système éducationnel formel en place est affaibli et qu'il n'intègre pas réellement et efficacement l'ERE ainsi que la construction d'une dynamique de paix. En effet, il arrive que le Ministère d'éducation ne soutienne pas des interventions formelles d'éducation relative à l'environnement ou de consolidation environnementale de la paix, notamment pour des raisons politiques. Dans ce cas, le déploiement de l'ERE dans un contexte non formel permet la réalisation de l'action éducative.

L'éducation avec la communauté de Lovett (1997) reposant sur une école de pensée freirienne ainsi que l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de

Jarvis (1983), confondues avec l'éducation populaire freirienne, pourraient être également des modèles d'éducation communautaire appropriés à la consolidation environnementale de la paix, à condition qu'elles adoptent une perspective allant au-delà de la communauté, selon le Chapitre II.

À titre d'exemple d'intégration des diverses propositions éducatives que nous venons de signaler, l'action éducative réalisée par IndyACT et Nasawiya intègre des éléments de l'éducation des adultes, de l'éducation relative à l'environnement formelle et non formelle, de l'éducation populaire freirienne et de l'éducation communautaire, en particulier le modèle d'éducation avec la communauté de Lovett (1995), selon l'exploration des résultats de l'étude de cas. Ces propositions éducatives contribuent dans une grande mesure à la formation d'agents de changements engagés à l'égard de l'environnement et des problématiques sociales, participant ainsi à un processus de consolidation environnementale de la paix.

Nous observons également que l'action éducative de Nasawiya, tant dans sa mission que dans ses pratiques, fait appel à l'éducation féministe des adultes (Clover *et al.*, 2000, p. 16), caractérisée par une forte dimension politique de mobilisation et de renforcement du pouvoir-agir et incorporant des idées provenant de l'éducation populaire, l'éducation des adultes, l'éducation féministe, l'ethno-éducation et l'éducation relative à l'environnement. Visant le développement personnel des femmes et leur engagement à l'égard de la transformation des réalités sociétales, cette proposition privilégie non seulement des approches pédagogiques critiques mais également des approches sensibles, artistiques, créatives, ludiques... Nous remarquons notamment que tous les acteurs chez Nasawiya sont invités à participer activement dans la lutte contre les structures d'oppression, à travers une prise de décision collective, comme c'est le cas dans l'éducation féministe des adultes. L'intégration de cette proposition éducative dans l'action de Nasawiya nous semble contribuer à la création d'une identité des personnes marquée par l'engagement féministe et social, à la construction de relations de confiances entre elles et à la construction d'une dynamique de paix. L'éducation féministe des adultes pourrait donc être très appropriée à des programmes de consolidation environnementale de la paix.

Par ailleurs, nous avons vu dans le Chapitre IV que la vision de Nasawiya intègre le poststructuralisme féministe (Greenall Gough, 1999), selon lequel il n'existe pas de femmes universalisées, ni une seule manière de percevoir le monde. Ainsi, le collectif féministe Nasawiya souligne qu'il n'est pas approprié de parler et d'agir à la place des opprimées, ni de se contenter d'intégrer les visions et les expériences des *autres* quelles qu'elles soient (travailleuses migrantes, femmes âgées, femmes maltraitées, femmes harcelées, toutes les femmes en résumé). Le collectif insiste sur la nécessité de se baser sur les visions, les expériences et les volontés de tous les apprenants, femmes et hommes, pour concevoir et mettre en place l'action sociale, dans la perspective du poststructuralisme féministe. Il met aussi en place des activités axées sur les besoins, les histoires de vie et les visions des membres du public, tout en cherchant à renforcer leur pouvoir-agir : ceci s'accorde avec les principes du poststructuralisme féministe présenté au Chapitre II à la section 2.9.3. Le poststructuralisme féministe est très pertinent, non seulement dans la remise en question de l'oppression des femmes, mais également dans la prise en considération du rapport à l'environnement de tous les êtres dominés et de toutes les communautés en ERE. En ce sens, il pourrait être utile dans des processus de consolidation environnementale de la paix.

De plus, IndyACT et Nasawiya font appel dans leurs visions et leurs missions à l'écologie sociale (Bookchin, 2002), en connectant toutes les luttes pour l'équité environnementale et toutes les problématiques sociales et écologiques entre elles. Rappelons que l'écologie sociale dépasse le stade d'un «*engagement souvent romantique et mystique, empli de sollicitude, à l'égard d'une nature indéfinie*» (Bookchin, 2002), pour atteindre une dimension innovatrice d'investigation de *praxis*, caractérisée par un aspect révolutionnaire et politique et visant des transformations profondes. L'écologie sociale fait notamment appel à des modes de raisonnement et à des approches scientifiques pour l'action, permettant d'appréhender de manière holistique les problèmes contemporains (Woodhill et Röling, 1998, p. 56-57). Nous observons qu'au sein d'une action éducative, l'écologie sociale est complétée de manière pertinente par l'éducation féministe des adultes, qui allie les approches critique, sensible et créative dans une perspective holistique. L'écologie sociale est moins présente dans l'action d'IndyACT et de Nasawiya, mais nous la retrouvons dans les discours, dans le cheminement et dans les pratiques personnelles des acteurs : ces derniers se veulent des activistes engagés

sur plusieurs fronts, qui établissent des liens entre l'action écologique, l'action climatique, l'action sociale, l'action féministe, etc.

Dans ce volet de développement stratégique, nous avons étudié l'éventuelle contribution de l'écologie sociale au champ de la consolidation environnementale de la paix, de la même manière que nous avons procédé pour chaque fondement de l'action éducative réalisée par les participants à l'étude de cas. Il nous apparaît que le champ de la consolidation environnementale de la paix gagnerait à intégrer l'écologie sociale[100] (Bookchin, 2002), notamment dans la perspective de construction d'une dynamique de paix positive, caractérisée par l'absence de violences à la fois organisées et systémiques à l'égard de tous les êtres vivants et de l'environnement et par la présence des droits de la personne et d'une démocratie participative.

Par ailleurs, nous remarquons que les programmes éducatifs de Friends of the Earth Middle East font appel notamment à l'éducation avec la communauté de Lovett (1997), à l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de Jarvis (1983), à l'éducation locale, à l'éducation relative à l'environnement formelle et non formelle, à l'éducation des adultes et à des éléments de l'éducation populaire freirienne et du multiculturalisme critique. Quant au projet de jardinage de CGA, il nous semble avoir recours entre autres à l'éducation communautaire, à l'éducation relative à l'environnement non formelle, à l'éducation locale, à l'éducation des adultes, à l'éducation populaire freirienne et au multiculturalisme critique.

Bien évidemment, d'autres propositions éducatives pourraient être judicieuses dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix. Dans le cadre de cette recherche, au regard des éléments du cadre théorique et des pratiques étudiées dans le premier volet, nous avons choisi de nous focaliser sur les perspectives explorées ci-dessus.

---

[100] L'écologie sociale constitue l'un des courants de l'écologie politique que nous présentons au Chapitre II à la section 2.5.1. L'écologie politique pourrait certes être intéressante dans le cadre des processus consolidation environnementale de la paix. Dans cette recherche, nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur l'écologie sociale comme fondement éducatif favorable à la construction d'une dynamique de paix, notamment au regard des résultats de notre premier volet.

5.3.6 Des courants d'éducation relative à l'environnement

Nous avons vu que l'éducation relative à l'environnement pourrait favoriser des processus de consolidation environnementale de la paix. Parmi les courants en ERE (voir l'Annexe B), quatre d'entre eux, caractérisés d'ailleurs par des interconnexions existantes ou potentielles, nous semblent particulièrement appropriés en vue de construire une dynamique de paix, pour des raisons développées au Chapitre II à la section 2.9.3 : le courant écoféministe, le courant sociocritique, le courant biorégionaliste et le courant ethnographique.

Le courant écoféministe en éducation relative à l'environnement

Signalons que nous n'avions pas initialement identifié le courant écoféministe en tant que courant en éducation relative à l'environnement favorisant spécifiquement les processus de consolidation environnementale de la paix. Cependant, les résultats de l'étude de cas ont mis en lumière l'utilité de ce courant et celle d'autres propositions éducatives qui lui sont associées pour la construction d'une dynamique de paix positive. Au regard de ces résultats, nous avons donc révisé le cadre théorique en y intégrant le courant écoféministe en ERE, l'éducation féministe des adultes et le poststructuralisme féministe grâce à la démarche méthodologique adoptée dans l'ensemble de la recherche : elle correspond à des analyses et synthèses progressives et consécutives et des allers-retours continus entre les éléments du cadre théorique initial et les diverses étapes de la recherche.

Selon les résultats de l'étude de cas, l'action de Nasawiya fait largement appel au courant écoféministe en éducation relative à l'environnement dans son analyse et sa dénonciation des rapports de pouvoirs au sein de la société libanaise. En outre, le collectif insiste sur l'importance d'intégrer davantage les femmes dans la gouvernance et toutes les dimensions de la société. Dans ce but, Nasawiya cherche à intégrer les hommes et les femmes de toutes appartenances nationales et confessionnelles dans des projets valorisant les forces complémentaires de tous et toutes et visant la reconstruction de rapports de genre harmonieux. Ceci correspond à une tendance actuelle du courant écoféministe en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003, p. 127) et contribue à la construction d'une dynamique de paix positive. D'ailleurs, la vision de Nasawiya évoque le «*patchwork de paix*

écoféministe» (traduction libre, Warren, 1994. p. 186), constituant une «*politique de paix écoféministe*» *(ibid.*, p. 181), fondée sur les connexions entre les différents types de domination et d'oppression (voir la section 2.9.3). Le collectif féministe fait également appel à plusieurs approches pédagogiques privilégiées par le courant écoféministe en ERE (non seulement une approche critique mais aussi des approches basées sur les dimensions du rapport à l'environnement qui ne sont pas rationnelles, soit des approches sensible, artistique, créative, symbolique, etc.). Nous avons également vu que la vision et l'action de Nasawiya intègre de nombreux éléments de l'éducation féministe des adultes et du poststructuralisme féministe, qui sont des perspectives associées au courant écoféministe en ERE.

Le courant sociocritique en éducation relative à l'environnement

Pour ce qui est du courant sociocritique en ERE, les résultats de l'étude de cas confirment le grand apport de ce courant à la construction d'une dynamique de paix positive, notamment à travers des processus de consolidation environnementale de la paix. Nous avons vu que l'action, notamment éducative, d'IndyACT et de Nasawiya a pour finalité la création d'agents de changement qui déconstruisent et reconstruisent les réalités sociales. Tant leur philosophie et leur vision de l'éducation que leurs pratiques sont fondamentalement ancrées dans le courant sociocritique. En effet, leurs activités privilégient l'adoption de la *praxis* et le recours à la pensée critique et créative en vue de provoquer des transformations sociétales. Notamment, IndyACT met en place des interventions ancrées dans le courant sociocritique en ERE pour les jeunes. L'action de l'ONG Friends of the Earth Middle East fait également appel au courant sociocritique en ERE, notamment en cherchant à déconstruire et reconstruire les relations entre les communautés ainsi que leur perception de l'autre camp. Soulignons que le bureau palestinien cherche à «*fortifier la société civile du camp de paix israélien*» selon Iyad Aburdeineh, Secrétaire général du bureau de Friends of the Earth Middle East à Bethléem, une finalité qui évoque le courant sociocritique en ERE.

Or, une critique qui peut être faite à Friends of the Earth Middle East est de déployer des projets régionaux qui associent Israël, la Palestine et la Jordanie, alors que l'État hébreu occupe la Cisjordanie et la bande de Gaza et que le traité de paix israélo-jordanien est

inéquitable, notamment sur le plan de la distribution des ressources en eau. En effet, Israël donne à la Jordanie de l'eau, suivant les provisions du traité de paix, mais cette eau est polluée et impropre à la consommation. Cependant, les autorités publiques jordaniennes ne protestent pas et ce, pour préserver le traité de paix. En outre, il a été reproché à certaines activités de l'organisation de contribuer à la normalisation du conflit (nous avons défini ce terme dans son acception positive et négative p. 162 au Chapitre II). Une manière pour le bureau palestinien de surmonter ces enjeux est de viser le renforcement du pouvoir-agir et de l'esprit critique de la société civile israélienne dans une perspective de critique sociale, en vue de lutter contre les structures d'oppression et la dégradation de l'environnement partagé. Une participante palestinienne au projet des Bons voisins de l'eau a d'ailleurs mis en lumière le fait que les actions conjointes provoquent une prise de conscience collective de l'illégitimité et du caractère contraire aux droits humains des barrages militaires, du mur de séparation et des colonies juives dans les Territoires palestiniens (Roseman, 2008, p. 34). De plus, tel qu'abordé précédemment, FOEME a recours à des pratiques ancrées dans le courant sociocritique, comme des forums de discussion portant sur les problèmes et les solutions touchant au milieu de vie.

Le courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement

Selon notre cadre théorique présenté au Chapitre II, le courant biorégionaliste en éducation reative à l'environnement est très pertinent, voire nécessaire, pour construire une dynamique de paix positive dans un cadre écocentrique, où le rapport humain à l'environnement et à ses autres habitants, humains ou non, est caractérisé par l'appartenance, l'affection, la responsabilité, l'autosuffisance, la solidarité et l'entraide. En particulier, le courant biorégionaliste contribue à construire une identité biorégionale transcendant les autres composantes identitaires (ethniques, nationales, religieuses, confessionnelles, etc.). Il est aussi de nature à renforcer le pouvoir-agir des personnes et des communautés à l'égard non seulement de l'environnement mais également des questions sociales, politiques, économiques... En effet, la pensée biorégionaliste intègre les problématiques d'équité environnementale tout en établissant des liens entre elles.

Cependant, les résultats de l'étude de cas mettent en lumière que la vision et l'intervention de l'organisation IndyACT font peu appel au courant biorégionaliste en ERE. En effet, cette dernière travaille surtout sur des questions régionales et globales telles que les changements climatiques et pour cela, elle fait beaucoup appel aux stratégies de communication telles que les réseaux sociaux. Néanmoins, nous observons que certains acteurs d'IndyACT intègrent des éléments de la pensée biorégionaliste dans leurs pratiques personnelles. Nous remarquons aussi que l'action du collectif féministe Nasawiya est davantage ancrée dans une pensée biorégionaliste. Visant la construction d'un mouvement local de femmes, celle-ci se penche sur les problématiques concrètes des femmes au Liban et cherche à élaborer un féminisme approprié au contexte libanais et arabe. Pour ce faire, elle a notamment recours à des pratiques biorégionalistes.

L'organisation IndyACT pourrait gagner à adopter des fondements et des pratiques ancrés dans le courant biorégionaliste en ERE. Il s'agit d'un courant qui nous semble incontournable pour toute organisation qui œuvre en environnement, en éducation relative à l'environnement et,ou en consolidation environnementale de la paix. Il est de nature à permettre le développement d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard du milieu de vie, menant à l'engagement envers l'environnement (Sauvé et coll., 2001, p. 119) et au renforcement du pouvoir-agir et à l'autosuffisance des personnes et des communautés. Selon Orr (1992, p. 31), les problèmes environnementaux globaux correspondent à des agrégations de problèmes régionaux ou locaux, pour lesquels il est seulement possible de trouver des solutions sur le plan local. Les projets de préservation ou de restauration de l'environnement, à la fois individuels et collectifs, ne peuvent être réalisés de manière efficace que dans le contexte de lieux spécifiques (House, 1990). Pour Berry (1991b), vouloir «sauver la planète» sans se préoccuper de son milieu immédiat est même absurde et la protection de l'environnement ne peut se faire que sur le plan local. Selon cet auteur, l'éducation devrait être basée sur les questions locales, tout en abordant leurs liens avec des problématiques globales ou éloignées, ainsi que les connexions entre les différentes réalités (Berry, 1991a, p. 29).

L'organisation FOEME, quant à elle, fait largement appel au courant biorégionaliste en ERE pour formuler sa vision et construire son action éducative, illustrant bien la dimension biorégionaliste de la consolidation environnementale de la paix. En particulier, les communautés qui participent au projet des Bons voisins de l'eau partagent une visée supérieure[101] ayant trait à la gestion et la conservation de l'eau partagée et à la prospérité écologique, économique et culturelle de la biorégion. Dans une perspective essentiellement biorégionaliste, le projet des Bons voisins de l'eau fait appel à la pédagogie de projet en vue de résoudre des problèmes concrets, pragmatiques, quotidiens et partagés par les communautés participantes, pour lesquelles ils revêtent une grande signification. L'organisation FOEME développe d'autres projets similaires de résolution de problèmes ainsi que des initiatives d'écodéveloppement, visant à améliorer le milieu de vie et adoptant une philosophie biorégionaliste. En effet, l'écodéveloppement, réalisé à travers des projets de gestion du milieu de vie, est basé sur des «*préoccupations environnementales associées à des projets de développement social*» (Sauvé et coll., 2001, p. 120), sur des liens étroits entre la communauté et le milieu de vie, et sur la «*solidarité dans le partage des ressources et des responsabilités*» (Sauvé et coll., 2001, p. 119). L'éducation relative à l'environnement dans le cadre du courant biorégionaliste vise l'acquisition par les apprenants de compétences en écodéveloppement communautaire, local ou régional (Sauvé, 2003, p. 174). Pour élaborer ses projets d'écodéveloppement, FOEME privilégie d'ailleurs des pratiques biorégionalistes telles que la pédagogie de terrain et les approches coopératives et expérientielles (notamment pour les enfants) ainsi que des stratégies d'exploration critique du milieu (par exemple, en vue de construire l'itinéraire environnemental du Chemin des voisins). Les approches pédagogiques favorisées par FOEME dans son action - cognitive, coopérative, expérientielle,

---

[101] Rappelons que, selon le chercheur en psychologie sociale Sherif (1966), une visée supérieure (*superordinate goal*, traduction libre, Sherif, 1966, p. 88) est une visée partagée par plusieurs groupes supplantant les autres buts des groupes. Une telle visée est basée sur des intérêts partagés, suffisamment puissants pour l'emporter sur les antagonismes et mener vers des mécanismes pratiques de coopération (*ibid.*., p. 100). Cette coopération peut réduire les visions négatives à l'encontre des autres communautés et pays ainsi que les possibilités de futures disputes. Des possibilités de visées supérieures existent entre autres dans le domaine de la protection de l'environnement.

concrète, pragmatique, créative, conviviale, intergénérationnelle - sont les approches privilégiées par le courant biorégionaliste en ERE.

De plus, dans une perspective biorégionaliste, les acteurs de FOEME étudient d'abord les avantages et les désavantages du milieu dans ses différentes dimensions ainsi que les talents, les savoirs et les points faibles des personnes et des communautés, avant d'élaborer leur action environnementale et éducative. Ainsi, selon Hadeel Samara, coordonnatrice de projet dans le bureau de FOEME à Amman, lorsque de nouvelles communautés rejoignent le projet des Bons voisins de l'eau, l'équipe cherche à cerner ses problèmes écologiques, le nombre de personnes éduquées et non éduquées, le nombre d'écoles et de centres de santé, les ressources (écologiques, culturelles, éducationnelles, économiques, etc.) de chaque communauté et les savoirs des personnes. Cette étude du contexte fait référence non seulement au courant biorégionaliste mais également aux courants ethnographique et sociocritique en ERE. Par ailleurs, dans sa mise en place du projet des Bons voisins de l'eau, FOEME fait appel à des acteurs locaux qui sont des leaders communautaires (aussi bien des femmes que des hommes : un gestionnaire, des enseignants, des travailleurs sociaux et des guides touristiques) pour chacune des communautés participantes. Appelés chercheurs de terrain (*field researchers*) par l'organisation, ces acteurs mettent en œuvre localement et régionalement le projet de consolidation environnementale de la paix. Parmi d'autres responsabilités, ils sont en charge du volet éducatif. L'équipe de FOEME insiste sur le fait que les chercheurs de terrain ne sont pas des activistes dans le domaine écologique ou social, mais qu'il s'agit de personnes qui connaissent bien la communauté et en qui cette dernière a confiance. Ces leaders communautaires contribuent à diminuer les éventuelles oppositions au projet et jouent un grand rôle dans la motivation des communautés à s'engager dans ce dernier. Ils rencontrent souvent l'équipe de FOEME, qui les aide à développer leurs savoirs et à surmonter les points faibles (par exemple, pour certaines personnes, l'informatique). Ils suivent des formations régulières. Nous avons vu au Chapitre II que les «chercheurs de terrain» sont des personnes inspirantes, qui constituent un exemple aux yeux des membres des communautés, notamment des jeunes apprenants. Ceci évoque la stratégie de l'éducation à travers l'exemple des héros ou héroïnes (Mische, 1986, p. 9), qu'adopte aussi IndyACT. Le recrutement et la formation d'acteurs locaux par FOEME fait également référence au courant

biorégionaliste en ERE, tout comme le recours à 15 à 25 jeunes conseillers en eau (*water trustees*) dans les écoles de chaque communauté participante. Ces conseillers en eau réalisent des activités éducatives sur l'eau pour les autres jeunes, entre autres grâce à des radios et des magazines, dans une perspective socioconstructiviste. Cette stratégie pédagogique biorégionaliste permet de développer les savoirs, les compétences, la responsabilité, l'estime personnelle, le sens du pouvoir-agir et l'esprit critique des jeunes.

Enfin, pour contourner les enjeux politiques et sécuritaires de l'action environnementale et éducative, les acteurs de FOEME travaillent dans deux cadres, correspondant à deux plans d'action. Focalisé sur le milieu de vie de chaque communauté, le premier cadre est local. Le deuxième cadre, régional, implique des rencontres et une coopération entre les communautés et les acteurs palestiniens, jordaniens et israéliens. Le cadre local est adopté en particulier lorsque la situation politique ne permet pas de travailler dans un cadre régional, mais pas uniquement. La présence d'un cadre ancré dans le milieu local et l'alternance entre ce dernier et un cadre régional font référence à une philosophie biorégionaliste.

Enfin, la vision et l'action de l'organisation bosnienne CGA, axée sur le jardinage collectif, est également fondée sur le courant biorégionaliste en ERE. Soulignons que les jardins de CGA dits communautaires sont en fait intermédiaires entre le jardin de type communautaire et le jardin de type collectif : ce dernier constitue une parcelle unique gérée collectivement, alors qu'un jardin communautaire correspond à un ensemble de parcelles exploitées individuellement (Mahuzies-Sanuy, 2008, p. 22). Dans le cas qui nous intéresse, chaque famille de jardiniers dispose d'un lopin. Cependant, chacun des jardins est géré collectivement par les participants, qui collaborent et partagent le surplus de production et font des trocs de légumes (Bill Pierre, directeur de la région européenne et directeur des politiques internationales de CGA, ancien directeur de la région européenne de l'American Friends Service Committee, communication libre, 2009).

Stratégie souvent biorégionaliste[102], les jardins communautaires ou collectifs présentent de nombreux avantages à la fois écologiques, sociaux et économiques : entre autres, l'amélioration du milieu local et la création d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à son égard ; des bienfaits psychologiques et physiologiques, notamment une confiance en soi, une meilleure forme physique et un bien-être psychologique (Kellert, 1997, cité p. 8-9) et la diminution de l'anxiété, du stress et de la dépression (Parsons, Tassinary, Ulrich, Hebl et Grossman-Alexander, 1998) ; la création d'un lien social et de rapports intergénérationnels et interculturels (inspiré de Naoufal, Sauvé et Auzou, 2010, p. 87, p. 102, p. 124) et l'intégration de personnes de milieux défavorisés ou en marge (Naoufal, Sauvé et Auzou, 2010, p. 85, p. 87). De plus, en aidant les personnes à acquérir une sécurité alimentaire, un projet de jardinage collectif ou communautaire peut contribuer à améliorer leur qualité de vie, ce qui concourt à leur intégration sociale et renforce l'harmonie et la cohésion sociétale. Signalons que les avantages en matière de lien social tendent à être plus grands dans les jardins collectifs.

En particulier, contribuant au dialogue entre collectivités, un projet de jardinage collectif constitue une initiative judicieuse de consolidation environnementale de la paix, qui illustre parfaitement la grande pertinence du courant biorégionaliste en ERE pour cette dernière. Dans le projet éducatif de CGA, la sécurité et la souveraineté alimentaires constituent une visée supérieure (Sherif, 1966, p. 88), partagée par les trois communautés qui coexistent et aidant à surmonter les tensions entre elles.

Davor Brdanovic, directeur du programme de jardinage, se penche sur la contribution du jardinage collectif à la construction d'une dynamique de paix :

> *Le jardin est un lieu où se défaire des souvenirs de guerre. Les jardiniers s'inscrivent en tant que Bosniaques, Serbes ou Croates, mais en une semaine ils se disent tous jardiniers [...] Ils réalisent qu'ils sont tous pareils, et que la plupart des meurtres de leurs proches pendant la guerre ont été commis par des criminels et des profiteurs et non par des personnes comme celles avec qui ils travaillent dans le jardin* (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 25).

[102] La stratégie du jardinage peut être liée également à d'autres courants en éducation relative à l'environnement.

En outre, Roberts (2005) insiste sur le caractère pragmatique du jardinage, qui permet de dépasser les hostilités entre participants et qui a des bienfaits psychologiques. Ainsi, selon John Ferris, chercheur en géographie sociale et consultant auprès du programme de jardinage, «*pour surmonter la dépression, les personnes ont besoin de faire quelque chose de positif avec autrui en plein air [...] Pour survivre et cicatriser, les gens doivent dépasser leur statut de victimes* [engendrés par la guerre ou une autre catastrophe] *et développer une nouvelle identité de non-victime*» (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 26). Ces observations et ces éléments de réflexion mettent en exergue les avantages du jardinage collectif en vue d'instaurer ou de renforcer le pouvoir-agir, l'estime personnelle et le rapport harmonieux à autrui chez les apprenants et mettent de l'avant des possibilités de construction identitaire positive.

Selon la chercheuse Blagojevic (2007), les jardins collectifs constituent une stratégie de consolidation de la paix (*peacebuilding*) par la réconciliation. Selon l'auteure, le projet de jardinage collectif fournit aux personnes appartenant à différents groupes ethniques en Bosnie-Herzégovine un lieu partagé et sécuritaire où elles peuvent travailler ensemble et cultiver des légumes pour leurs familles. Ce projet permet des échanges intercommunautaires dans le cadre d'une activité qui procure des bénéfices écologiques, sociaux et économiques.

Projet de consolidation environnementale de la paix faisant appel à une éducation relative à l'environnement principalement biorégionaliste, l'action de jardinage de CGA présente des avantages pour la création ou le renforcement de la sécurité alimentaire des apprenants-jardiniers et d'une relation significative et harmonieuse au milieu de vie et aux communautés qui l'occupent. Cette action contribue à transformer les personnes en habitants de leur environnement engagés, responsables et autonomes, dont l'existence est basée dans la mesure du possible sur les ressources locales (Naoufal, 2009a).

Aux types de réconciliation proposés par Blagojevic (2007) explorés dans le Chapitre II, nous proposons d'ajouter un niveau de réconciliation écologique ou socio-écologique. En effet, il nous semble que la consolidation de la paix à travers la réconciliation après un conflit devrait englober différents types d'intervention, notamment sur le plan écologique. Ainsi, tout

comme la consolidation de la paix peut se faire à travers diverses dimensions (politique, économique, culturelle, sociale et environnementale), la réconciliation peut se produire à travers plusieurs approches, entre autres écologique.

Le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement

Le courant ethnographique en éducation relative à l'environnement est fondé sur la prise en compte des cultures de référence des communautés impliquées dans l'action éducative. Des pratiques inspirées par ce courant sont essentielles dans l'élaboration et la mise en place des programmes de consolidation environnementale de la paix. En effet, il importe de baser ces derniers sur les besoins, les attentes et le rapport à l'environnement des participants et d'adapter les approches et les stratégies pédagogiques aux contextes (culturels, politiques, sociaux, économiques, religieux, confessionnels, écologiques, géographiques, éducationnels, etc.) dans lesquels s'inscrit l'action éducative.

En outre, comme le courant ethnographique en ERE est peu développé dans les théories et les pratiques, nous avons cherché dans la construction du cadre théorique au Chapitre II à identifier et à présenter les perspectives éducatives qui lui sont associées (entre autres, l'éducation interculturelle, l'éducation à l'environnement multiculturelle et le multiculturalisme critique). Nous avons également tenté de proposer des pistes de développement de ce courant en puisant des éléments théoriques, praxéologiques et stratégiques dans d'autres propositions de l'ERE, telles que le poststructuralisme féministe et la posture critique de résistance éco-épistémologique.

Notre étude de cas n'aborde pas explicitement l'intégration de la dimension culturelle du rapport à l'environnement des apprenants et la prise en compte du courant ethnographique en éducation relative à l'environnement dans l'action éducative, pour des raisons développées au Chapitre VI. Cependant, l'analyse transversale des données met en lumière que les acteurs de Nasawiya intègrent certains éléments du courant ethnographique en ERE dans leurs visions et dans leurs pratiques. En effet, ils ancrent l'action éducative dans les besoins, les attentes et les caractéristiques de leur public, principalement composé de femmes, et ils cherchent à élaborer une expression du féminisme appropriée au monde arabe. Cela semble être moins le

cas pour les acteurs d'IndyACT (qui proposent néanmoins à leurs activistes des formations en vue de combler leurs lacunes et de développer leurs points forts, ce qui fait référence au courant ethnographique en ERE). Cela pourrait être expliqué par le fait que les acteurs d'IndyACT ne conçoivent pas d'emblée leur mission comme de l'éducation mais comme une pression en vue d'affecter l'élaboration de politiques publiques par les décideurs.

En ce qui concerne l'organisation CGA, auprès de laquelle nous avons réalisé une exploration complémentaire, nous savons certes que cette dernière contribue à combler les besoins d'autonomie alimentaire des apprenants, ce qui fait référence au courant ethnographique en ERE. Mais nous ne disposons pas de suffisamment de données pour cerner l'éventuelle intégration de ce courant (ou d'autres propositions éducatives qui lui sont apparentées) et de la dimension culturelle du rapport à l'environnement des participants dans l'action éducative de CGA.

Pour ce qui est de l'organisation FOEME, nous avons intégré dans les entrevues réalisées avec les acteurs une question explicite sur l'intégration de la dimension culturelle du rapport à l'environnement dans les activités éducatives. Selon l'analyse transversale des *verbatim* des entrevues et des autres données recueillies, FOEME intègre dans sa vision et dans son intervention éducative des éléments du courant ethnographique en ERE. À titre d'exemple, l'organisation fait appel à des acteurs locaux, nommés «chercheurs de terrain», pour mettre en place ses programmes de consolidation environnementale de la paix. Ces acteurs locaux s'occupent entre autres du volet éducatif et connaissent bien le contexte et les communautés, avec lesquelles ils ont des relations positives et bâties sur la confiance. Nous avons vu également que les acteurs de FOEME, avant de concevoir leurs programmes, identifient et cernent les ressources et les besoins (par exemple, écologiques, socioéconomiques, éducatifs) des communautés et du milieu, puis construisent leur interventions éducatives en fonction de ces derniers. En outre, le grand intérêt de l'action de consolidation environnementale de la paix de FOEME réside dans le fait que, dans une perspective ethnographique et biorégionaliste, les Jordaniens, les Israéliens et les Palestiniens interviennent respectivement auprès de leurs populations, adaptant leurs activités et leurs stratégies pédagogiques au contexte local (entre autres, culturel, politique, social, économique, géographique et

écologique). Cette adaptation améliore les effets de leur action selon Harari (2008, p. 18). De plus, le volet pour les enfants et les jeunes du projet des Bons voisins de l'eau s'appuie sur un manuel commun portant sur les problématiques hydriques partagées, intitulé *Le soin de l'eau* (*Watercare*). Rédigée collectivement par des enseignants palestiniens, israéliens et jordaniens, cette publication est identique en arabe, en hébreu et en anglais. Néanmoins, chaque «chercheur de terrain» se l'approprie à sa manière, dans sa communauté. Par exemple, dans les Territoires palestiniens, l'accent est mis sur les sections du livre portant sur le milieu local. En outre, l'action éducative y est focalisée sur les problématiques palestiniennes et les questions transfrontalières, ayant trait surtout à la Ligne Verte et à la Vallée du Jourdain, explique Iyad Aburdeineh, Secrétaire général du bureau de Friends of the Earth Middle East à Bethléem.

Les acteurs de FOEME soulignent, dans les entrevues réalisées dans le cadre de l'exploration complémentaire, la nécessité d'une action éducative s'intéressant à la dimension culturelle du rapport à l'environnement. Ceci interpelle non seulement le courant ethnographique en ERE, mais aussi l'étude des représentations sociales. Notamment, un acteur de FOEME souligne qu'il est difficile de modifier certains éléments culturels, par exemple la croyance que l'eau est un cadeau divin : celle-ci est parfois liée à une représentation de l'eau comme ressource miraculeuse et à une conduite caractérisée par le gaspillage et l'absence de conservation de cette dernière. Cette conception d'une eau bienfaitrice et fécondatrice, don divin, est retrouvée à la fois dans les textes religieux coraniques et hébraïques (Le Strat, 2002, p. 232-233). Ainsi, un programme de consolidation environnementale de la paix basé sur la coopération à l'égard des ressources en eau partagées par des communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes devrait intégrer l'étude des représentations de l'eau qui sous-tendent les pratiques à l'égard de l'eau, en particulier les éléments culturels, religieux, sociaux, idéologiques et politiques propres aux trois peuples en ce qui concerne leur rapport à l'eau (inspiré de Le Strat, 2002, p. 230). On peut penser entre autres à la dimension symbolique de l'agriculture - activité qui connecte l'eau et la terre - dans le rapport au monde, en particulier à l'environnement, des trois peuples. Entre autres, une répondante de FOEME souligne la difficulté de modifier les politiques de gestion de l'eau en raison de la puissance et de l'importance historique des lobbies agricoles dans l'État hébreu. En effet,

l'agriculture pionnière constitue «*un mythe sioniste fondateur à l'influence fondamentale sur la structure socio-économique et politique d'Israël et s'inscrit dans le processus d'émancipation politique et de construction nationale, qui s'accompagne d'une rupture avec les modes de vie en diaspora*» (Le Strat, 2002, p. 237).

Pour résumer, quatre courants en éducation relative en environnement, qui sont caractérisés par des interrelations existantes ou potentielles, nous semblent particulièrement appropriés dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix : le courant écoféministe, le courant sociocritique, le courant biorégionaliste et le courant ethnographique. D'autres courants en ERE pourraient être pertinents mais nous avons sélectionné ces quatre courants en raison de leurs caractéristiques et parce qu'ils sont intégrés de manière féconde dans des initiatives éducatives qui créent un dialogue autour de l'environnement partagé.

5.4 Des pratiques pour une éducation qui favorise les processus de consolidation environnementale de la paix

La prochaine section présente quelques approches et stratégies adoptées en éducation relative à l'environnement ainsi que des approches pédagogiques globales particulièrement appropriées à des programmes de consolidation environnementale de la paix, inspirées par le répertoire d'approches, de stratégies et de pédagogies en éducation relative à l'environnement répertoriées par Sauvé, Villemagne et Orellana (2010). Nous avons choisi de nous pencher uniquement sur certaines pratiques, très prometteuses dans le cadre de la construction d'une dynamique de paix positive, en prenant appui sur les éléments du cadre théorique et les pratiques étudiées dans le premier volet de la recherche. Ces pratiques sont cohérentes avec les fondements éducatifs favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix présentés à la section 5.3, mais elles peuvent être également reliées à d'autres fondements, notamment des propositions éducatives et des courants en ERE qui n'ont pas été retenus dans cette recherche doctorale.

5.4.1 Des approches pédagogiques complémentaires

La consolidation environnementale de la paix aurait avantage à intégrer de nombreuses approches adoptées par l'éducation relative à l'environnement, qui sont d'ailleurs

complémentaires : entre autres, les approches expérientielle, sensorielle, dialogique, critique, réflexive, praxique, cognitive, pragmatique, coopérative, locale, communautaire, conviviale, ludique, artistique, créative, intuitive, symbolique, intergénérationnelle, interdisciplinaire, holistique et systémique. Signalons que, comme source d'inspiration, nous avons pris appui notamment sur Sauvé (1997, p. 151-157) et Sauvé, Villemagne et Orellana (2010, p. 45-79).

L'exploration complémentaire réalisée auprès des organisations FOEME et CGA nous permet de constater que les programmes de consolidation environnementale de la paix mis en œuvre par ces dernières font appel aux approches pédagogiques précitées, mettant l'accent sur les approches expérientielle, sensorielle, dialogique, critique, pragmatique, coopérative, holistique et créative. Tel que caractérisé précédemment, le caractère pragmatique et coopératif de certaines pratiques portant sur des questions significatives et situées en plein-air, telles que le jardinage collectif, aide à développer des relations harmonieuses entre les participants tout en leur apportant des bienfaits physiques et psychologiques : entre autres, une meilleure santé globale, du plaisir et de la détente, l'instauration d'un rapport plus constructif à l'environnement, ainsi que le développement de leur pouvoir-agir, de leurs compétences et de leurs savoirs. Ces pratiques participent aussi à la création d'une nouvelle identité chez les participants, marquée par une relation environnementale positive et par la capacité d'influer sur le milieu de vie, leur existence et le monde. Nous remarquons notamment que l'action dans un jardin partagé mène au développement d'une nouvelle appartenance identitaire, caractérisée par des dimensions écologiques et biorégionalistes. D'autres pratiques telles que des projets concrets, pragmatiques et coopératifs de résolution de problèmes ou d'écodéveloppement sont également très utiles dans ce sens.

5.4.2 Des stratégies pédagogiques

La prochaine section identifie et explore quelques stratégies pédagogiques particulièrement judicieuses dans le champ de la consolidation environnementale de la paix.

Le forum des questions environnementales

Développée par la North American Association For Environmental Education (Association Nord-Américaine pour l'Éducation relative à l'Environnement), la stratégie du forum des questions environnementales correspond à un groupe de discussion ou un cercle d'études sur une problématique socio-écologique (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 121). Les participants au forum étudient ensemble une question et sont exposés à une diversité d'opinions, de croyances, de valeurs et de pratiques. Sauvé, Villemagne et Orellana (2010, p. 121) soulignent les nombreux apprentissages réalisés par les apprenants engagés dans une stratégie de forum des questions environnementales :

> *Ils apprennent à tenir compte de l'opinion de l'autre, à comprendre les différentes prises de position et à élargir leurs perspectives. Dans un processus d'investigation critique, ils cherchent et évaluent des solutions. Ils tentent d'obtenir un consensus pour une vision commune de la problématique et si possible, une prise de décision. Une telle démarche peut aider une communauté à préparer un terrain d'entente pour entreprendre une action collective concertée* (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 121).

L'organisation FOEME adopte la stratégie du forum des questions environnementales avec leur public adulte. Un acteur de l'organisation propose d'ailleurs de mettre en place des forums spécifiques pour les femmes ou les agriculteurs. Les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya ont recours également à la même stratégie, de manière moins formalisée, avec leurs apprenants.

Le forum est une stratégie sociocritique, qui permet d'engager les participants dans une démarche d'analyse, de dialogue, d'argumentation et de prise de décision. C'est également une stratégie de clarification et d'analyse des valeurs. Brown et Morgan (2008) proposent une forme très intéressante de forum de débat pour les jeunes et pour les adultes pour discuter des questions globales en milieu éducatif formel et non formel, en vue de promouvoir une compréhension et une appréciation de la diversité allant de pair avec une reconnaissance de l'humanité partagée. Nous suggérons que ce forum porte sur des questions locales et régionales, en lien avec des questions globales, afin de développer le sentiment de connaissance, d'appropriation et de renforcement du pouvoir-agir à l'égard du milieu de vie

tout en instaurant un rapport harmonieux et sociocritique avec l'environnement plus global ou éloigné. Une telle démarche fait appel aux courants sociocritique, ethnographique et biorégionaliste en ERE.

Le jeu de rôles et le scénario du futur

Le jeu de rôles apparaît également comme une stratégie éducative judicieuse dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix. Rappelons que cette stratégie de simulation de la réalité permet aux participants de se glisser dans la peau des protagonistes d'une situation problématique et d'adopter leurs intérêts, leurs valeurs et leurs opinions (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 112). Ceci implique la clarification de ces derniers par les joueurs, le développement de leur pensée critique et créative, la confrontation à d'autres visions du monde que les leurs et une prise de recul à l'égard de leurs croyances, opinions, valeurs et savoirs.

Selon les résultats de l'étude de cas, les acteurs d'IndyACT privilégient les jeux de rôle et de simulation de la réalité, non seulement afin de mieux faire comprendre les problématiques environnementales complexes telles que les négociations climatiques, mais aussi pour préparer leurs activistes à l'action.

Privilégiée par l'éducation relative aux valeurs environnementales, la stratégie du jeu de rôles fait appel à des approches pédagogiques diversifiées et complémentaires, entre autres cognitive, praxique, morale, dialogique, expérientielle, ludique et réflexive. Il s'agit donc d'une stratégie holistique, sollicitant différentes dimensions de la personne et de son rapport au monde. Elle est très pertinente dans des initiatives de consolidation environnementale de la paix, permettant entre autres aux participants de prendre du recul à l'égard de leurs propres opinions et croyances et de mieux comprendre celles d'autrui. C'est aussi une stratégie ludique et conviviale, qui contribue à détendre l'atmosphère et à mettre en place une ambiance propice à la construction de relations de confiance.

Le jeu de rôles est souvent accompagné par des éléments de la stratégie du scénario du futur (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 117 ; Wenden, 2004, p. 161) dans les activités

éducatives d'IndyACT. Dans le scénario du futur, rappelons-le, les apprenants explorent diverses possibilités, notamment les conséquences de différentes options sur la résolution d'un problème. Le scénario du futur permet d'imaginer un futur différent du présent et correspond à «*une méthodologie éducationnelle qui libère l'imagination sociale de la tyrannie du présent et développe l'autonomie intellectuelle de l'apprenant*» (traduction libre, Wenden, 2004, p. 161). 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, il s'intègre de manière féconde dans le volet éducatif des programmes de consolidation environnementale de la paix. Enfin, les stratégies du jeu de rôles et du scénario du futur, ainsi que d'autres pratiques éducatives, ne peuvent être mises en place sans la stratégie éducative du débat, qu'il soit formel ou informel.

L'itinéraire environnemental

L'itinéraire environnemental correspond à une stratégie éducative particulièrement pertinente dans le cadre d'un processus de consolidation environnementale de la paix. À titre d'exemple, les communautés participantes au projet des Bons voisins de l'eau de FOEME ont mis en place un Chemin des voisins. Il s'agit d'un itinéraire environnemental qui relie toutes les communautés et qui suit le parcours de l'eau, révélant la dégradation de la qualité de cette dernière. Cet itinéraire met l'accent sur la dépendance et l'interdépendance des communautés à l'égard des ressources hydriques, soulignant la nécessité de solutions partagées. De plus, valorisant le patrimoine naturel et culturel des communautés participantes, le Chemin des voisins est visité par des touristes locaux, nationaux et étrangers et met en lumière les bienfaits de la coopération à travers un programme d'écotourisme avantageux économiquement. Il permet aussi d'informer et de conscientiser les habitants des autres villes de Palestine, d'Israël et de Jordanie à l'égard des problèmes socio-écologiques, notamment hydriques, de leur propre société et de ceux des deux autres. Idéologiquement, ce chemin est l'opposé du Mur de séparation : il réunit au lieu de séparer (Roseman, 2008, p. 31). Selon Abdel Rahman Sultan de FOEME, le Chemin des voisins «*raconte les histoires de la communauté ayant trait à l'eau*» et lie ces aspects hydriques à des dimensions sociales, culturelles, archéologiques et spirituelles, de manière à revêtir un intérêt pour tous les visiteurs. Les stations du Chemin des voisins consistent notamment en des aqueducs, des

infrastructures hydrauliques, des sites de baptême, des lieux de pèlerinage ayant trait au prophète Mohammad, des sites archéologiques et la Mer Morte. Ainsi, l'eau a beaucoup d'importance dans l'histoire de la région, soulignent les acteurs de FOEME. Pendant la visite de cet itinéraire environnemental, des personnes de la communauté servent de guides et présentent les problématiques locales. Pour Abdel Rahman Sultan, ces guides locaux apportent contexte et signification à l'expérience du Chemin des voisins : «*un visiteur voit une rivière asséchée. Si quelqu'un lui dit «c'était la source de la vie de toute la région et maintenant elle est asséchée», c'est une expérience différente, plus marquante*». Selon Abdel Rahman Sultan, les guides locaux «*font de l'interprétation du Chemin des voisins*». Mentionnons que l'interprétation correspond à un des éléments du champ notionnel de l'éducation de Sauvé, (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 67-73) et «*signifie donner un sens aux réalités: il ne suffit pas d'observer les objets, de les nommer, mais* [il faut] *les situer en contexte, les relier, mettre en évidence l'univers de significations dans lesquels ils s'insèrent*» (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 69). L'interprétation permet «*une mise en contexte dans un paysage culturel, invitant les visiteurs à interagir avec les objets ou questions traitées*» (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010, p. 69).

Un aspect éducatif important du Chemin des Voisins correspond à la participation des apprenants dans l'émergence et la construction de cet itinéraire environnemental. Notamment, Abou Yazid, «chercheur de terrain» à FOEME, a regroupé des adultes de sa communauté, et, ensemble, ils ont discuté et fait une analyse documentaire portant sur le projet d'itinéraire. Ils ont visité la région en identifiant d'éventuelles stations du Chemin des Voisins, en vue de mettre en lumière l'histoire de la communauté en matière d'eau et de faire connaître aux visiteurs non seulement de beaux lieux significatifs mais également des endroits qui posent problème pour des raisons sociales et écologiques.

Le Chemin des voisins comporte plusieurs caractéristiques de la consolidation environnementale de la paix (Harari, 2008, p. 20) : il met en évidence l'interdépendance des questions écologiques ; il mène à la construction de savoirs collectifs environnementaux ; il aide à développer un sentiment de partage de l'environnement et de responsabilité commune à son égard, tant pour le présent que pour le futur ; il génère des connexions

intercommunautaires notamment grâce à des bienfaits communs ; il participe à la modification des représentations de l'environnement, de l'autre camp et de la coopération. De plus, le Chemin des voisins correspond à une stratégie d'apprentissage social. En effet, cet itinéraire environnemental contribue à la transformation des rapports humains et au développement de la confiance mutuelle.

Selon Harari (2008, p. 10), le Chemin des voisins fournit un exemple local et communautaire de coopération réussie qui pourrait être étendue à l'ensemble des sociétés. Comme pratique éducative de consolidation environnementale de la paix, Abel Rahman Sultan propose en outre l'élaboration d'un itinéraire environnemental portant sur l'alimentation. Cette dernière constitue le point focal du rapport à l'environnement. À travers notre alimentation, non seulement «*nous mangeons littéralement notre environnement*» (Naoufal, Sauvé et Auzou, 2010, p. 55) mais aussi «*nous comprenons mieux notre histoire, notre culture et notre futur partagé*» (Levkoe, 2006, p. 89). L'alimentation est une métaphore puissante de notre rapport à la société, elle est un vecteur d'expression sociale et culturelle des personnes (*ibid.*). Il s'agit d'un point d'entrée dans des débats plus larges portant sur une diversité de problématiques, qui permet d'étudier les connexions entre différentes dimensions au sein de la société ainsi que les enjeux de pouvoir qui la caractérisent. Un itinéraire environnemental axé sur l'alimentation[103], envisagé dans une perspective de construction d'une dynamique de paix, pourrait être accompagné d'un projet d'Agriculture soutenue par les communautés, mis en place et géré par diverses communautés[104]. Ce dernier apporterait des bénéfices alimentaires, sanitaires et économiques, tout en améliorant les relations intercommunautaires ainsi que le rapport à l'environnement des participants.

L'itinéraire environnemental constitue une stratégie d'éducation relative à l'environnement particulièrement judicieuse dans le but de construire une dynamique de paix positive, apportant des bénéfices en matière d'autosuffisance économique aux communautés. Dans le

---

[103] Il est proche de l'itinéraire *De la rive à l'épicerie* (Godmaire, Lacourse et Sauvé, 2006), qui cherche à susciter une réflexion sur la chaîne de production et de consommation alimentaire.

[104] Ce projet est inspiré par le projet d'Agriculture soutenue par la communauté (ASC) mis en place par l'organisation Équiterre au Québec et par d'autres projets similaires dans le monde.

but de construire un tel itinéraire, les stratégies pédagogiques d'exploration critique du milieu (Sauvé, Godmaire, Panneton et Berryman, 2007, p. 53-54) peuvent être très intéressantes et permettent de mieux connaître l'environnement local et ses problématiques. Lorsque ces stratégies réunissent diverses communautés, elles peuvent être d'autant plus utiles dans l'apprentissage du vivre-ensemble.

5.4.3 Des approches pédagogiques globales

Les programmes de consolidation environnementale de la paix que nous avons étudiés dans cette recherche privilégient certaines approches globales : la pédagogie de projet, la pédagogie de résolution de problèmes, la pédagogie de terrain et la pédagogie du jeu et de l'imaginaire. Ces approches globales présentent un grand intérêt pour la construction d'une dynamique de paix positive, en particulier dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Dans cette section, nous nous penchons plus spécifiquement sur les caractéristiques et les avantages de la pédagogie de projet et de la pédagogie du jeu et de l'imaginaire. Nous proposons ensuite une troisième approche pédagogique globale, à partir des pratiques analysées dans l'étude de cas.

La pédagogie de projet

Les processus de consolidation environnementale de la paix gagneraient à intégrer la pédagogie de projet, à savoir le développement de projets de résolution de problèmes environnementaux ou d'écodéveloppement par des personnes appartenant à diverses communautés. D'après la recension des écrits réalisée afin de construire le cadre théorique, de nombreux programmes de consolidation environnementale de la paix font d'ailleurs appel à la pédagogie de projet.

Selon les résultats de l'étude de cas, l'action socio-écologique collective permet de développer chez les acteurs des identités caractérisées principalement par l'engagement à l'égard de l'environnement, qui ne sont pas exclusivement déterminées par l'appartenance communautaire (qu'on parle d'appartenance nationale, ethnique, religieuse, confessionnelle, etc.) L'action socio-écologique de nature intercommunautaire favorise le renforcement du

vouloir-agir et du pouvoir-agir des participants à l'égard du monde, contribuant de manière importante à la consolidation environnementale de la paix. Ceci constitue une piste essentielle pour une éducation relative à l'environnement participant à la construction d'une dynamique de paix. Dans cette perspective, il est très pertinent pour des organisations communautaires ou non gouvernementales de mettre en place une pédagogie de projet avec des publics de jeunes ou d'adultes, les engageant de manière active, critique et responsable dans un processus de décision, de résolution et d'action à l'égard de problématiques quotidiennes, concrètes et significatives.

L'environnement étant un objet partagé, une approche coopérative peut permettre aux personnes d'apprendre à cohabiter dans ce dernier (Sauvé et Orellana, 2004, p. 104). Cette approche contribue à construire un rapport harmonieux à autrui et au milieu de vie, modifiant d'une manière positive l'environnement de façon à ce qu'il corresponde à ce nouveau rapport. La coopération et la mise en commun des ressources et des compétences pour résoudre des problèmes environnementaux concrets peut permettre à des personnes possédant des visions et des loyautés politiques et communautaires différentes d'apprendre à se connaître, à se comprendre, à clarifier leurs divergences en matière de conceptions, valeurs et priorités et à engager un dialogue (Sauvé et Orellana, 2004, p. 111). Cette approche coopérative et pragmatique pourrait offrir des possibilités aux personnes et aux groupes d'« *adopter une posture critique à l'égard des conflits internes et d'utiliser ce type d'expérience pour réaliser peu à peu des transformations sociales* » (traduction libre, Sauvé et Orellana, 2004, p. 111). Notamment, le nettoyage de la marée noire au Liban provoquée par l'offensive militaire israélienne en juillet 2006, mis en place par les fondateurs de l'organisation IndyACT, est un exemple de projet qui regroupe des personnes de plusieurs communautés, permettant de les rallier autour d'une préoccupation environnementale commune et d'atténuer les divergences. Il est d'ailleurs fort significatif que la guerre et la dégradation écologique qui en a découlé aient résulté dans la création d'IndyACT. Ceci illustre très clairement les liens entre guerre, destruction, coopération environnementale, action collective et paix.

La thématique du projet devrait être choisie par les apprenants et ancrée dans le milieu de vie, de manière à ce qu'elle soit significative à leurs yeux. Les sociétés ayant connu des conflits sont souvent caractérisées par de nombreux problèmes socio-écologiques. Les possibilités de thématiques sont alors nombreuses. Le projet pourrait intégrer également un volet de communication, permettant de mettre en lumière la réflexion et le processus, de valoriser le travail des apprenants et d'amorcer un dialogue entre les communautés qui coexistent au sein de la région. Ceci permettrait de développer le sens de l'appropriation et la responsabilité à l'égard du milieu de vie ainsi que le lien social avec les communautés concernées. Une telle pédagogie de projet est de nature à engager les apprenants dans une initiative significative et utile à leurs yeux, qui s'inscrit au-delà des intérêts de leur communauté d'appartenance et qui améliore l'environnement partagé et la qualité de vie des autres collectivités.

À la diversité culturelle correspond parfois un morcellement du territoire en fonction des communautés. C'est notamment le cas du Liban. Dans une telle situation, une pédagogie de projet réalisée dans un cadre formel ou non formel a tendance à impliquer uniquement des apprenants appartenant à la même communauté. Une pratique judicieuse serait alors de jumeler deux groupes d'apprenants situés dans des milieux de vie différents. Chaque groupe serait responsable de la réalisation d'un projet dans le milieu de vie de l'autre. Le contenu et le déroulement des projets[105] seraient convenus et élaborés ensemble. Des rencontres de réflexion, d'organisation et de partage auraient lieu régulièrement.

Une option alternative pour de jeunes apprenants serait de mettre en place une pédagogie de projet dans le cadre d'un camp de vacances dans une région, et d'y amener des enfants ou des jeunes de diverses communautés. Une ONG libanaise a eu recours à ce procédé, qui a permis aux apprenants d'apprendre à cohabiter, de prendre conscience des traits partagés avec des personnes d'autres communautés et de s'engager dans un projet, pas nécessairement d'action environnementale mais toujours d'action collective. Si cette pratique n'est pas ancrée dans le

[105] Par exemple, un projet de résolution de problèmes comporte les étapes suivantes : identification des problèmes caractérisant le milieu de vie et sélection d'un thème, collecte d'informations, diagnostic collectif du problème et choix d'une solution en collaboration avec les communautés, définition d'un plan d'action, mise en œuvre, évaluation continue et évaluation des résultats à la fin du projet si possible avec les communautés (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 91).

milieu de vie des apprenants, elle permet toutefois de développer un sens de l'appartenance à l'environnement, en faisant connaître d'autres régions et découvrir la nature aux apprenants provenant d'un contexte urbain.

La pédagogie de projet dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix est caractérisée, dans la mesure où le contexte le permet, par la *praxis*, le développement d'une pensée critique, l'acquisition d'habiletés de résolution de problèmes, l'apprentissage collectif et collaboratif dans l'action ainsi que la clarification et l'analyse des visions et des valeurs. Ces aspects ont été identifiés comme caractéristiques de l'éducation relative à l'environnement sociocritique par Fien (1993, p. 12, 43 et 73) ainsi que par Robottom et Hart (1993, p. 24-25). En outre, nous avons vu que les pratiques éducatives suggérées ci-dessus se penchent sur des problématiques environnementales locales, à l'instar du courant de la critique sociale en ERE. En effet, les activités inspirées par ce courant commencent généralement par aborder des questions contextuelles, afin de familiariser les apprenants avec les concepts, compétences et valeurs de l'*alphabétisation politique* (traduction libre, Fien, 1993, p. 43), leur permettant de participer activement à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent.

Cette pédagogie de projet basée sur une perspective sociocritique implique les apprenants dans un processus, à la fois individuel et collectif, de réflexion critique, de négociation sociale et de mise en place d'action à l'égard de problèmes sociaux et écologiques concrets et significatifs (Greenall Gough, 1990), comme c'est le cas dans l'action éducative d'IndyACT. Les apprenants sont alors immédiatement engagés dans l'action vis-à-vis des questions et structures sociétales et non pas uniquement préparés pour une participation ultérieure. Il s'agit d'un « *apprentissage à travers l'action écopolitique* » pour Greenall Gough (traduction libre, 1990, p. 60), tel qu'exploré au Chapitre II. Ces pratiques permettent aux apprenants de faire un état des lieux des problématiques caractérisant la société actuelle et d'imaginer ce qu'une meilleure société pourrait être, « *cartographiant l'utopie* » (traduction libre, Kemmis, 1986, p. 19). Des stratégies pédagogiques comme le jeu de rôles et le scénario du futur sont alors pertinentes.

Une telle pédagogie de projet semble posséder des caractéristiques de la stratégie-cadre de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2002) que nous avons présentée au Chapitre II. Basée sur des valeurs d'appartenance, de partage, de responsabilité, de solidarité et de respect, cette stratégie met en place des conditions qui favorisent la modification des rapports entre les participants (Orellana, 2002, p. 157-158). Elle fait appel au dialogue et à une pédagogie de projet axée sur la résolution de problèmes ou l'amélioration du milieu de vie (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 131). Une initiative éducative de consolidation environnementale de la paix gagnerait donc à s'inspirer de la stratégie de la communauté d'apprentissage, en vue de construire une dynamique de paix au sein d'un environnement partagé.

Selon les résultats de l'étude de cas, les acteurs d'IndyACT reprochent aux projets de résolution de problèmes (souvent adoptés dans le cadre de la pédagogie de projet) d'être trop ponctuels et résolutifs et de ne pas impliquer les communautés riveraines. Or, il nous semble essentiel que la pédagogie de projet repose sur une initiative conçue et portée par les communautés qui s'engagent à l'égard de problématiques significatives à leurs yeux.

Au-delà de l'aspect béhavioriste et purement réactif de certaines pratiques de résolution de problèmes, nous souhaitons dans cette recherche insister sur l'intérêt d'approches pédagogiques locale, expérientielle et coopérative, qui associent théorie et pratique. Ces approches impliquent les apprenants dans leurs processus d'apprentissages (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 52) et portent sur leur vécu, sur leurs besoins et sur les problématiques auxquelles ils sont confrontés (Orr, 1992, p. 91). Dans cette perspective, une piste éducative pertinente serait l'implication des communautés à travers une action réflexive dans les projets de résolution de problèmes réalisés par des organisations, favorisant alors les apprentissages des acteurs et des communautés.

Enfin, une pédagogie de projet axée sur l'écodéveloppement davantage que sur la résolution de problèmes peut également être très utile en vue de créer une dynamique de paix. En effet, cette pédagogie de projet fondée sur une représentation de l'environnement en tant que source de plaisir, détente, beauté et socialisation et en tant que projet intercommunautaire,

peut renforcer de manière considérable l'estime personnelle, le sens du pouvoir-agir (*empowerment*) des apprenants et leur sentiment de responsabilité et d'appartenance à l'égard du milieu de vie. Dans cette perspective, les participants embellissent et transforment de manière positive leur environnement. En particulier, cette pédagogie de projet est de nature à instaurer ou renforcer le sentiment de pouvoir améliorer le monde chez les apprenants, ce qui peut catalyser l'engagement socio-écologique.

La pédagogie de l'imaginaire et la pédagogie du jeu

La pédagogie de l'imaginaire (proposée par Cottereau, 1997 ; Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 94) cherche à créer une connexion entre le monde interne de la personne et le milieu biophysique qui l'entoure. Cette pédagogie est ancrée dans des activités artistiques (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 95), telles que l'écriture, le dessin, le conte, le chant, la danse, le théâtre, etc. «*Nous sommes tous des artistes, des poètes, des conteurs, des compositeurs, des rêveurs...*» (traduction libre, Clover *et al.*, 2000, p. 23).

La pédagogie de l'imaginaire a été élaborée initialement pour les enfants, mais elle est également très utile pour les adultes. En effet, elle permet de développer les dimensions symboliques et sensibles des personnes et de leurs relations à l'environnement, dans une perspective holistique et interdisciplinaire. Elle stimule la créativité des apprenants, facilite l'expression des idées et des émotions et favorise les apprentissages dans une atmosphère détendue. Elle est donc très intéressante dans le cadre de programmes de consolidation environnementale de la paix.

Nous remarquons d'ailleurs que Friends of the Earth Middle East intègre la pédagogie de l'imaginaire dans ses interventions pour les enfants. Quant au collectif féministe Nasawiya, il fait largement appel à la pédagogie de l'imaginaire dans son action éducative. On pense par exemple à l'activité *Féminités de fiction*, à l'action de théâtre de rue, à la constitution d'une fanfare, au site web *Sawt el Niswa* (*La voix des femmes*) qui propose des articles, des témoignages et des tranches de vie. Nous remarquons que la pédagogie de l'imaginaire adoptée par Nasawiya est essentiellement coopérative et ancrée dans l'action : il s'agit d'une

approche particulièrement pertinente en éducation relative à l'environnement et dans la formation d'agents de changements à l'égard des réalités sociétales et éducationnelles. Dans la vision de Cottereau, la pédagogie de l'imaginaire associe des activités libres de découverte de la nature, situées donc en plein-air, à des activités accompagnées par un éducateur, notamment des ateliers artistiques et créatifs (Cottereau, 1999, p. 31-32). Nous observons que c'est le cas dans la pédagogie de l'imaginaire adoptée par Friends of the Earth Middle East, mais pas chez Nasawiya qui fait appel à une autre démarche. Ainsi, il existe plusieurs visions de la pédagogie de l'imaginaire.

De plus, nous remarquons que les activités d'IndyACT et de Nasawiya (par exemple, les *Féminités de fiction* ainsi que l'action de théâtre et ses préparatifs) font appel à la pédagogie du jeu, en particulier à travers des jeux de rôles et des simulations. Le jeu favorise les apprentissages, en participant au développement *«des potentialités mentales, perceptives, motrices et sociales»* et *«de la créativité, de l'imagination et de l'imaginaire»* (De Graeve, 1996, p. 16-17), des apprenants, qui *«vivent des expériences»* et *«intègrent des savoirs»* (De Graeve, 1996, p. 21). Dans cette perspective, la pédagogie du jeu est très utile, permettant aux participants de *«s'extraire d'une réalité pour mieux pénétrer une problématique et se questionner soi-même ou questionner les autres, à propos des questions environnementales»* (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 98) et de mieux analyser ces questions dans une atmosphère libre et détendue. La pédagogie du jeu crée également une cohésion et une confiance entre les participants (De Graeve, 1996, p. 22).

De plus, le jeu est de nature à développer la créativité et le pouvoir-agir nécessaires à la recherche de solutions aux problèmes environnementaux et aux programmes de gestion du milieu de vie et d'écodéveloppement (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2010, p. 98). En effet, la pédagogie du jeu facilite l'acquisition de savoirs cognitifs et expérientiels, de compétences socio-affectives, d'un esprit critique et créatif et de capacités d'analyse et d'argumentation (*ibid.*). En outre, la pédagogie du jeu met en place les conditions propices et nécessaires à l'action et à l'engagement socio-écologiques. Ces caractéristiques en font une approche pédagogique globale essentielle dans le cadre de la consolidation environnementale de la paix.

La pédagogie du théâtre de l'opprimé

En connexion avec la pédagogie de l'imaginaire et celle du jeu, nous souhaitons proposer la pédagogie du théâtre de l'opprimé (d'après Boal, 1996, p. 36-46) comme pratique éducative appropriée au champ de la consolidation environnementale de la paix. Boal utilise l'expression «théâtre de l'opprimé» et n'explicite pas les liens entre théâtre de l'opprimé et éducation, que nous cherchons à clarifier dans cette recherche.

Signalons que nous avons repéré dans la littérature scientifique très peu de recherches portant sur les liens entre l'éducation relative à l'environnement et le théâtre de l'opprimé. De plus, il ne semble pas exister d'études sur l'intégration potentielle ou existante du théâtre de l'opprimé dans l'éducation relative à l'environnement dans une perspective de construction d'une dynamique de paix, selon notre recension d'écrits.

Dans la perspective de Boal (1996, p. 7), le théâtre de l'opprimé est une stratégie de nature à transformer les réalités sociales. Adoptée par le collectif féministe Nasawiya tel que caractérisé au Chapitre IV, la pédagogie du théâtre de l'opprimé fait référence à plusieurs stratégies possibles : le théâtre-journal, le théâtre invisible, le théâtre roman-photo, la riposte à la répression, le théâtre-mythe, le théâtre-jugement ainsi que les rituels et masques (Boal, 1996, p. 36-46).

En particulier, la stratégie du théâtre invisible consiste à jouer une scène hors du théâtre dans un lieu public caractérisé par une grande affluence. Le public se trouve là par hasard et ignore qu'il s'agit d'interprétation. Cette stratégie cherche à engager le public et à le faire réfléchir à l'égard des problématiques (par exemple, sociales, culturelles, économiques, politiques et écologiques) qui sont mises en lumière dans la scène jouée. La stratégie du théâtre invisible est imprégnée d'une philosophie freirienne, car elle puise son inspiration dans les histoires de vie et les vécus quotidiens des acteurs.

La pédagogie du théâtre de l'opprimé - à travers l'une ou l'ensemble de ses stratégies - peut être très pertinente en éducation relative à l'environnement. Faisant appel à une philosophie

socioconstructiviste, à la *praxis* et à une diversité d'approches pédagogiques, elle nous apparaît comme une pédagogie globale et holistique. Elle présente l'avantage d'associer une approche cognitive et rationnelle des réalités environnementales à une approche créative, artistique, symbolique, ludique, conviviale et intergénérationnelle de ces réalités. Or, la combinaison de ces approches est nécessaire à l'instauration d'un rapport harmonieux et sensible à l'environnement et aux autres. Proche de la perspective de l'éducation populaire freirienne et de l'éducation féministe des adultes, la pédagogie du théâtre de l'opprimé engage activement les acteurs dans un processus d'apprentissage et de conscientisation qui intègre leurs problématiques quotidiennes. Elle favorise le développement des savoirs, des compétences - en particulier, celles qui sont relatives à l'analyse, la discussion, la négociation, la coopération, la prise de recul, la communication et l'interprétation - des habiletés, du pouvoir-agir, de l'estime personnelle et de la cohésion du groupe. Elle peut aider les apprenants à réaliser une démarche réflexive et critique à propos de questions socio-écologiques significatives, afin de prendre conscience de l'existence de divers choix de réflexion et d'action, en vue de leur transformation. Cette pédagogie vise la compréhension et la remise en question des structures et des processus qui sous-tendent les inégalités et problématiques environnementales. Elle permet aussi de mieux saisir et de comprendre les interrelations qui existent entre les questions écologiques, sociales, économiques, culturelles et politiques.

Dans le cadre de programmes de consolidation environnementale de la paix, la pédagogie du théâtre de l'opprimé semble très pertinente. En effet, elle est de nature à permettre une démarche critique et réflexive sur des problématiques partagées par les participants. Elle peut aussi exposer les problèmes d'une communauté aux yeux de 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 de prendre soin d'éviter une attitude dénonciatrice ou violente, qui pourrait mener à un conflit. Un médiateur neutre est nécessaire dans cette perspective.

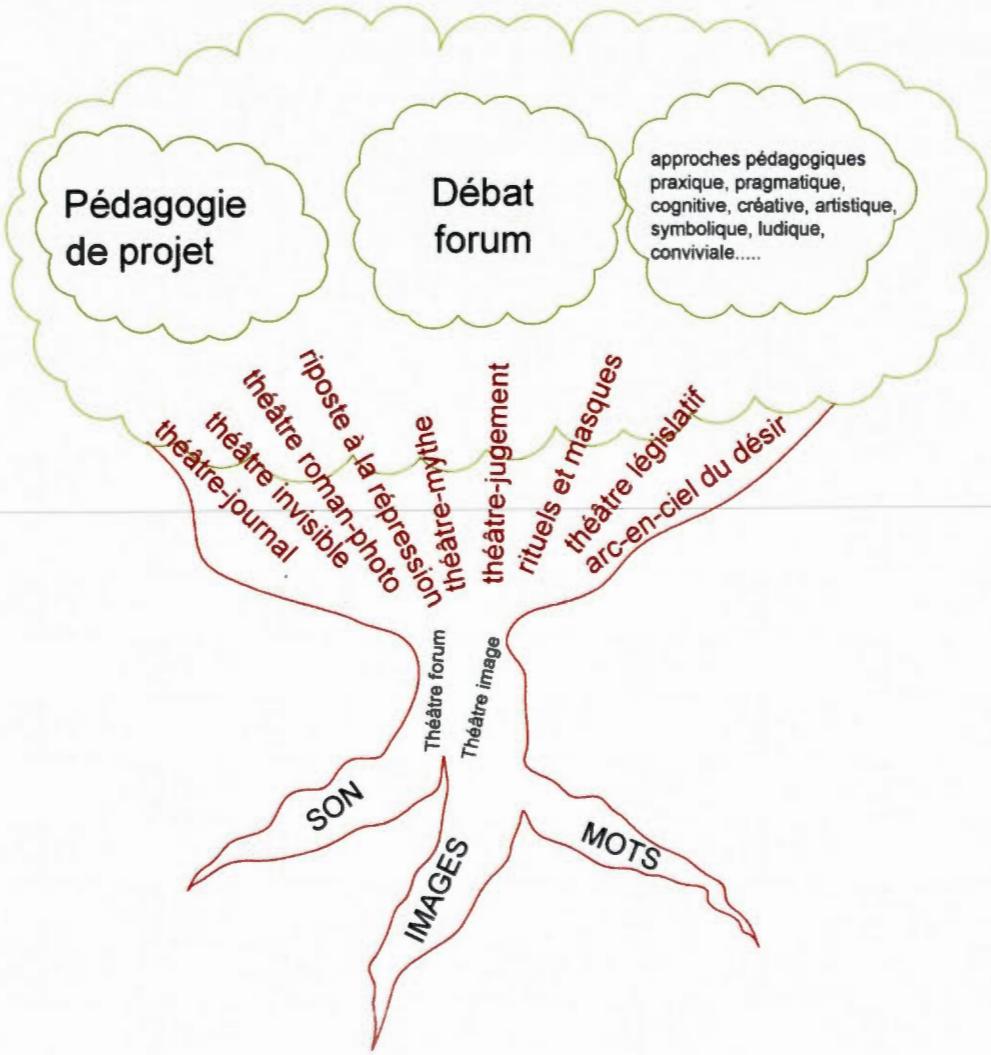
Une option très intéressante dans une intervention d'éducation relative à l'environnement visant à construire une dynamique de paix est d'associer la pédagogie du théâtre de l'opprimé

à un débat avec le public après l'intervention et à une pédagogie de projet (par exemple, une résolution de problèmes). En particulier, un programme de consolidation environnementale de la paix gagnerait à réunir différentes communautés au sein du public de la scène théâtrale, si c'est possible. Un débat avec le public animé par un médiateur permettrait ensuite de mettre à jour les croyances, les opinions, les besoins et les attentes du public par rapport à la problématique abordée, enrichissant son traitement par les acteurs. Par la suite, ces derniers concevraient et mettraient en place un projet d'action liée à cette problématique. La Figure 5.1 à la page suivante, basée sur les écrits de Boal, représente la pédagogie du théâtre de l'opprimé et les diverses stratégies auxquelles elle peut faire appel.

Figure 5.1

L'arbre de la pédagogie du théâtre de l'opprimé

(inspiré de International Theater of the Oppressed Organisation, sans date)



5.4.4 Synthèse des fondements et des pratiques en éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix

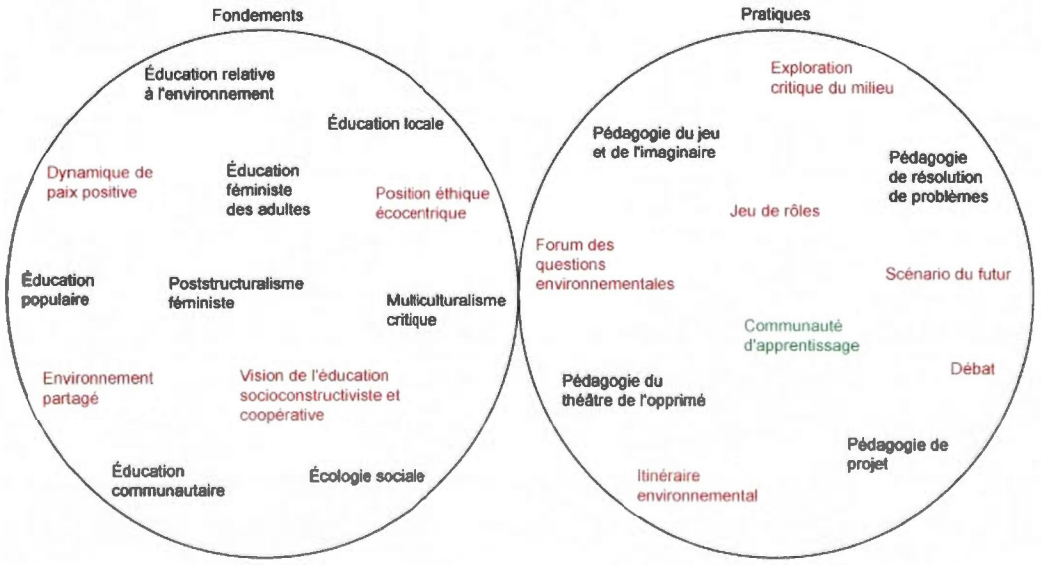
Il est nécessaire d'intégrer dans le champ de la consolidation environnementale de la paix une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée. Dans ce chapitre, nous avons identifié et exploré les pratiques et les fondements éducatifs particulièrement pertinents dans cette perspective. En matière de fondements, nous proposons une conception de la paix, une vision de l'éducation, une conception de l'environnement ainsi qu'une position éthique ayant trait à ce dernier. Nous suggérons également l'éducation populaire freirienne (Freire, 1980 ; Gerhardt, 2000 ; Villemagne, 2005), l'éducation locale (Smith, 1994), l'éducation des adultes (Galbraith, 1990 ; Villemagne, 2008), l'éducation féministe des adultes (Clover *et al.*, 2000, p. 16), le poststructuralisme féministe (Greenall Gough, 1999), l'écologie sociale (Bookchin, 2002), le multiculturalisme critique (McCarthy, 1994) et l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997 ; Harris et Mische, 2004 ; Sauvé, Berryman et Villemagne, 2010) comme propositions éducatives appropriées au champ de la consolidation environnementale de la paix. L'éducation avec la communauté de Lovett (1997) reposant sur une école de pensée freirienne ainsi que l'éducation pour l'action et,ou le développement communautaires de Jarvis (1983) pourraient également être utiles, à condition qu'elles adoptent une perspective allant au-delà de la communauté. En matière de courants en éducation relative à l'environnement, les courants écoféministe, sociocritique, biorégionaliste et ethnographique sont de nature à s'inscrire de manière féconde dans les programmes de consolidation environnementale de la paix.

Rappelons que nous avons identifié et cerné des fondements et des pratiques favorables aux processus de consolidation environnementale de la paix à la lumière des résultats de notre étude de cas et de notre exploration complémentaire, en nous appuyant sur les éléments de notre cadre théorique. Notamment, les courants en éducation relative à l'environnement ont été sélectionnés suivant la démarche présentée au Chapitre II à la section 2.9.3. Pour identifier les autres pistes éducatives, nous avons fait appel à une démarche similaire. D'autres propositions sont pertinentes en vue de construire une dynamique de paix, comme celle de l'éducation à l'environnement multiculturelle, mais nous avons retenu les pistes éducatives que confirmaient les résultats de notre premier volet.

Les pratiques sont cohérentes avec les fondements, mais peuvent être également reliées à d'autres propositions éducatives. Entre autres pratiques, les stratégies pédagogiques du débat, du forum des questions environnementales, du jeu de rôles, du scénario du futur, de l'exploration critique du milieu et de l'itinéraire environnemental ainsi que les approches globales de la pédagogie de projet, de la pédagogie de l'imaginaire et de la pédagogie du jeu et de la pédagogie du théâtre de l'opprimé sont judicieuses en vue de construire une dynamique de paix positive. Il convient donc de privilégier des pratiques diversifiées, qui se complètent les unes les autres, en vue de penser et de mettre en place la consolidation environnementale de la paix.

Figure 5.2

Quelques fondements et de pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix



CHAPITRE VI

DISCUSSION GÉNÉRALE

> Le chercheur itinérant accepte peut-être mieux le fait que son savoir se construit au cours d'un itinéraire, c'est-à-dire d'une démarche qui tolère un haut niveau d'imprévisible, de la lenteur et même quelques frivolités. Denis Jeffrey (2005)

Dans ce dernier chapitre, nous présentons des éléments de discussion relatifs à l'objet, à la méthodologie et aux résultats de cette recherche. Nous cherchons à mettre en lumière, non seulement les apports de cette thèse, mais aussi ses limites. Enfin, nous présentons des avenues de recherche qui émergent de ce cheminement.

6.1 Éléments de discussion relatifs à l'objet de recherche

Le principal élément de discussion a trait à la quadruple pertinence de cette recherche : sociopolitique, culturelle, éducative et écologique. Nous mettons ainsi en lumière la signification de cette étude et son apport au domaine de l'éducation relative à l'environnement comme contribution à la construction d'une dynamique de paix.

La pertinence sociopolitique, voire stratégique, de la recherche fait référence aux visées de cette dernière en matière de construction d'une dynamique de paix positive, notamment à travers des processus de consolidation environnementale de la paix, dans un contexte contemporain marqué par l'aggravation des problèmes socio-écologiques, les tensions entre communautés, populations ou États et les conflits armés.

La pertinence culturelle de la recherche est fondée sur la prise en compte de l'aspect culturel du rapport humain au monde dans l'étude des fondements et des pratiques d'une éducation qui se préoccupe des liens entre environnement et paix. Une telle pertinence provient de la nécessaire intégration des dimensions culturelles aussi bien dans l'action éducative que dans la planification et la mise en œuvre du processus de thèse, notamment en ce qui concerne les

stratégies de collecte de données et les rapports que tisse la chercheure avec les participants à la recherche.

La pertinence éducative de cette recherche s'appuie sur l'absence de fondements et de pratiques d'éducation relative à l'environnement qui prennent en compte les liens entre la guerre et la destruction de l'environnement et qui contribuent à la construction d'une dynamique de paix. Elle repose également sur l'absence d'une dimension éducative explicite et systématisée dans les programmes de consolidation environnementale de la paix. De plus, elle est ancrée dans le choix d'une vision de l'éducation critique et coopérative, 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.

Quant à la pertinence écologique de cette recherche, elle fait référence à l'instauration ou au renforcement d'un rapport harmonieux et significatif des personnes et des communautés à l'environnement, nécessaire à l'amélioration de ce dernier. Cette recherche vise également à contribuer à la construction d'une dynamique de paix, non seulement parce que la guerre provoque une dégradation de la nature et du milieu de vie, mais aussi parce que la sécurité et la stabilité sociopolitique sont nécessaires au désir d'action socio-écologique et à la préservation de l'environnement.

6.2 Éléments de discussion relatifs à la méthodologie de recherche

Dans cette section, nous souhaitons explorer quelques éléments de discussion relatifs à la méthodologie adoptée dans cette recherche doctorale.

La démarche méthodologique globale à laquelle nous avons eu recours est fondée sur une rétroaction continuelle reliant les diverses parties de la thèse, qui se nourrissent et se complètent les unes les autres. Cette démarche a considérablement contribué aux ajustements et révisions nécessaires à la mise en cohérence de la problématique et de la méthodologie.

Elle a permis également l'enrichissement mutuel des diverses composantes de la recherche, entre autres la problématique, le cadre théorique et les deux volets.

Notamment, le premier volet axé sur l'étude de cas a participé à l'évolution de nos choix en matière de champs théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement. Ainsi, il est apparu nécessaire d'intégrer dans le cadre théorique le courant écoféministe en ERE, l'éducation féministe des adultes et le poststructuralisme féministe au sein des fondements d'éducation pertinents en vue d'éclairer notre objet de recherche. Notre premier volet a fait également évoluer nos choix relatifs au concept de paix négative et de paix positive présentés au Chapitre II.

De même, les résultats de l'étude de cas ont permis de mieux saisir la problématique, notamment en nous permettant de comprendre et de caractériser davantage certains de ses aspects, par exemple les liens entre les questions écologiques et l'émergence des conflits ainsi que les effets de la guerre sur le rapport à l'environnement. Les résultats de l'étude de cas ont également mis en lumière, entre autres, le rôle de la nature – les vignes, les oliviers, la mer, les montagnes, etc.- dans la construction des identités des Libanais et des cultures régionales et nationales qui les caractérisent.

Rappelons que nous avons réalisé dans le premier volet une étude de cas auprès des acteurs de l'organisation IndyACT ainsi qu'une exploration complémentaire des deux initiatives éducatives FOEME[106]et CGA. L'étude de cas auprès des acteurs d'IndyACT a permis de cerner les fondements et les pratiques de leur action éducative, d'en saisir les enjeux et les pistes de développement et de comprendre l'univers de significations des répondants. Elle a constitué un processus long et exigeant, nécessitant une ample collecte de données au Liban

[106] L'organisation FOEME a fait l'objet d'une étude de cas qualitative et ethnographique (voir Naoufal, 2009a ; 2010 ; 2010-2011) dont les résultats détaillés ne sont pas intégrés dans cette thèse, en raison de l'ampleur de l'étude de cas réalisée au Liban et afin de limiter l'envergure de cette recherche. Cependant, les données recueillies lors des entrevues avec les acteurs de FOEME et pendant l'observation de leurs activités ont permis de compléter notre corpus de données. Elles ont contribué au développement de pistes éducatives qui contribuent à la construction d'une dynamique de paix (Chapitre V).

menée en arabe et en anglais, de nombreuses traductions orales et écrites ainsi qu'une analyse à la fois descriptive, interprétative et critique.

Signalons que nous avons continuellement adapté la démarche méthodologique adoptée en nous basant sur une analyse progressive des données collectées, notamment grâce aux observations compilées dans le journal de bord. Ainsi, nous avons fait appel à des stratégies méthodologiques adaptatives, en prenant en compte les premiers éléments de réflexion et les contextes dans le cadre desquels s'est déroulée la collecte de données, notamment en ce qui a trait aux enjeux rencontrés par les acteurs. À titre d'exemple, nous avons d'abord réalisé quatre entrevues individuelles avec des acteurs salariés au sein d'IndyACT et de l'observation participante à l'occasion de nombreuses activités éducatives menées par l'organisation. L'analyse de ces premières données nous a permis de faire évoluer nos choix méthodologiques : en effet, nous avons réalisé qu'IndyACT mène des activités éducatives, non seulement pour le public externe, mais aussi et surtout pour ses propres acteurs, notamment volontaires, afin qu'ils deviennent des agents de changement sociétal. Les acteurs d'IndyACT n'ont pas toujours conscience de leur volet éducatif interne et ne le mettent pas de l'avant lorsqu'ils sont interrogés à propos de leur intervention en éducation relative à l'environnement. Il nous semble que cette recherche doctorale a contribué à clarifier et à valoriser cette dimension aux yeux des répondants. Notre prise de conscience à l'égard de l'existence d'un volet éducatif interne a modifié nos choix méthodologiques : afin de cerner les fondements et les pratiques de ce volet, nous avons décidé de réaliser des entrevues individuelles avec les acteurs volontaires et de faire davantage d'observation participante pendant les activités éducatives internes.

Nous avons également réalisé qu'IndyACT comprenait un collectif féministe dénommé Nasawiya – devenu une organisation indépendante en 2011 – qui déploie ses propres activités. Il nous est donc apparu important de réorienter nos choix de collecte de données. En plus de cerner les fondements et les pratiques de l'action éducative menée par IndyACT à l'égard de ses acteurs volontaires, nous avons tenté de connaître davantage la vision et l'intervention de Nasawiya et d'identifier d'éventuels liens entre les questions environnementales et les problématiques féministes dans les activités d'IndyACT et de

Nasawiya. Nous avons donc réalisé des entrevues avec des activistes volontaires d'IndyACT qui collaborent également avec Nasawiya. Nous avons aussi participé à un atelier de théâtre en vue de préparer une action mise en place par Nasawiya et nous avons collecté des données relatives à l'action du collectif féministe, grâce aux échanges informels, à l'analyse documentaire, à l'observation participante et aux entrevues individuelles.

Par ailleurs, les premières entrevues réalisées avec les participants à l'étude de cas ont permis de dégager de nouvelles pistes de réflexion et de discussion que nous avons explorées lors des entrevues ultérieures avec d'autres acteurs et lors des échanges informels. En ce sens, la tenue du journal de bord a été ici également d'une grande aide, menant notamment à l'ajout de nouvelles questions au guide d'entrevue. Signalons aussi que le journal de bord, organisé de manière spontanée, a permis de prendre du recul à l'égard de certains événements, de mieux saisir certains messages communiqués de manière subtile, de retracer l'évolution de la recherche et des relations avec les acteurs, de garder une mémoire du contexte psychologique, social, culturel et sécuritaire de l'étude de cas, de conserver les éléments théoriques et méthodologiques qui m'ont influencée pendant cette dernière, etc. Signalons également que l'observation participante a joué un rôle essentiel dans la compréhension du cas et dans le processus de recherche, permettant de :

- Vivre les pratiques éducatives et bien saisir leurs caractéristiques, entre autres les objectifs, les messages, les approches et les stratégies pédagogiques auxquelles elles font appel, les enjeux qui les caractérisent et les pistes de développement en la matière ;
- Bâtir des relations de confiance avec les acteurs ;
- Mettre en lumière la crédibilité de la chercheure aux yeux des participants à la recherche ;
- Comprendre l'univers de significations des acteurs ;
- Comprendre les relations interpersonnelles et professionnelles des acteurs et la dynamique de construction des savoirs et de l'action qui est la leur ;
- Compléter, réviser, confirmer ou infirmer les données recueillies lors des autres stratégies de collecte de données.

Il paraît important de souligner l'apport à la recherche de mon implication pendant une durée de deux mois et demi dans la vie associative d'IndyACT et de Nasawiya. Ceci a fourni de nombreuses occasions d'observer et d'échanger, tout en permettant de développer des liens de confiance[107] avec les acteurs, notamment les personnes interrogées et les participants à l'atelier de théâtre. De plus, l'engagement des acteurs d'IndyACT et de Nasawiya à l'égard de cette recherche, notamment en matière de validation des résultats de l'étude de cas, contribue à la validité externe de cette étude et au respect du critère méthodologique de confirmation. Ainsi, si l'ensemble des acteurs, exception faite de deux personnes, n'ont pu consacrer que relativement peu de temps à la validation finale des résultats rédigés, la plupart d'entre eux ont révisé continuellement et progressivement l'analyse des données et la discussion des résultats en cours d'élaboration, faisant preuve de beaucoup d'intérêt et de disponibilité.

En matière de validation des résultats rédigés, nous avons rencontré quelques difficultés avec une actrice, qui trouvait le langage usité dans la recherche trop complexe. Nous avons donc traduit les parties du document qui posaient problème en une langue plus familière pour les répondants et reformulé ces dernières. Il semble ainsi essentiel de prendre en compte les facteurs linguistiques, culturels, cognitifs et éducationnels dans la planification et la mise en œuvre de stratégies de collecte de données (inspiré d'Orellana, 2002, p. 328).

Enfin, les contraintes des acteurs d'IndyACT en matière de temps et de disponibilité, entre autres le fait que les participants à la recherche voyagent beaucoup et à tour de rôle, n'ont pas permis d'organiser une entrevue de groupe formelle, qui aurait aidé à valider les résultats de l'étude de cas et à élaborer de nouvelles pistes de recherche. Cependant, nous avons eu des échanges informels qui réunissaient plusieurs répondants aux entrevues, au cours desquels nous avons pu discuter de certains aspects relatifs à l'objet de cette recherche doctorale. En

[107] À titre d'exemple, l'un des acteurs volontaires interrogé a dit, au début de l'étude de cas, avoir beaucoup de mal à s'exprimer oralement et avoir une phobie des entretiens et des débats. Cependant, à la fin des travaux, il a souligné qu'il avait trouvé le processus et le contenu de l'entrevue très agréable et qu'il s'était senti à l'aise et libre de parler. Il me semble que le fait d'avoir souvent rencontré cet acteur dans les locaux de l'organisation et d'avoir réalisé l'atelier de théâtre avec lui a joué un rôle fondamental dans la construction d'une relation harmonieuse et positive avec ce dernier, contribuant au renforcement de ses capacités d'expression orale, d'argumentation et d'analyse pendant l'entrevue.

outre, les autres stratégies de collecte de données utilisées ont apporté un ensemble très riche d'informations, notamment sur l'action éducative de l'organisation, faisant émerger de nouvelles données.

Par ailleurs, il aurait été très utile de réaliser une étude de cas de nature participative avec les acteurs de l'organisation IndyACT[108]. Pour que la recherche en éducation relative à l'environnement soit pertinente, appropriée aux contextes local et sociétal ainsi qu'aux besoins des communautés et des praticiens, rappelons qu'elle doit être étroitement liée à l'intervention socio-écologique et éducative des acteurs de terrain. Cependant, les nombreuses contraintes en matière de disponibilité des participants à la recherche ne permettaient pas d'envisager cette option méthodologique.

Comme élément de discussion relatif à la méthodologie, l'incident critique suivant semble pertinent : sur un plan structurel, administratif et financier, Nasawiya faisait partie d'IndyACT pendant l'étude de cas, mais était autonome sur le plan de la prise de décision et la mise en place de l'action. Elle était présentée comme organisation-sœur d'IndyACT, dans des buts d'autonomie et de flexibilité, notamment à l'égard de la presse. Or, nous avons observé pendant les travaux de «terrain» que les personnes impliquées dans les campagnes d'IndyACT collaboraient de manière étroite avec les personnes œuvrant au sein de Nasawiya et que les activistes volontaires étaient souvent engagés à la fois dans les activités d'IndyACT et de Nasawiya et ce, selon leurs discours. Il faut noter qu'aujourd'hui, la situation est différente : Nasawiya est devenue une organisation indépendante d'IndyACT et possède ses propres locaux. Les deux organisations n'ont actuellement en commun que très peu d'acteurs (2 personnes). Le «terrain» de recherche a mis en lumière l'intérêt d'une étude de cas approfondie et spécifique portant sur l'action éducative de Nasawiya. Mais il n'a pas été possible d'entreprendre une telle étude. Cependant, j'ai choisi d'inclure les fondements et les pratiques de l'intervention du collectif féministe dans l'étude de cas et de réaliser une analyse intégrée de l'action éducative d'IndyACT et de Nasawiya, distinguant les deux entités au besoin. Les acteurs semblaient alors d'accord avec cette démarche méthodologique.

[108] Les nombreuses contraintes des acteurs et les divers obstacles qu'ils rencontrent dans leur intervention ne rendent pas possible, par exemple, l'exploration de tous les courants en éducation relative à l'environnement comme source d'inspiration en matière d'activités éducatives.

Néanmoins, au moment de la validation des résultats au printemps 2011, la coordonnatrice de Nasawiya, a souligné que ce collectif n'était pas une composante d'IndyACT, mais qu'il avait toujours été une structure autonome aux objectifs et aux stratégies spécifiques, qui ne devait pas être associé à IndyACT. J'ai fait part à la coordonnatrice des arguments exposés précédemment et de l'impossibilité de consacrer une étude de cas à Nasawiya, à ce stade du processus de la thèse et en raison de l'objet de cette recherche. Un compromis a alors été trouvé : présenter Nasawiya comme organisation-sœur d'IndyACT au moment de la réalisation de l'étude de cas. Néanmoins, les acteurs d'IndyACT, initialement d'accord avec cette proposition, ont alors soulevé des oppositions quant à ce compromis, puisqu'ils considèrent que Nasawiya était bien une composante d'IndyACT pendant le « terrain » de recherche. Suite à une clarification des liens entre les deux entités dans la présentation des résultats, le compromis a été finalement retenu. Ces événements illustrent bien les enjeux relatifs aux organisations non gouvernementales, caractérisées par une grande mouvance, la volonté d'assurer leur pouvoir-agir et leur autonomie. En effet, les ONG, en particulier celles qui font du lobbying pour influencer les décideurs, doivent définir un programme d'action spécifique pour être efficaces. En outre, il existe peu de financements pour les ONG et ces derniers sont souvent assujettis à l'identification d'une niche d'action particulière.

Il serait aujourd'hui intéressant de réaliser une étude de cas à part entière auprès des acteurs de Nasawiya, afin de répondre aux souhaits, aux préoccupations et aux besoins de ses acteurs et en vue de cerner la contribution de l'action éducative menée par le collectif féministe à la construction d'une dynamique de paix et d'identifier des perspectives en vue d'intégrer des problématiques écologiques dans leur action.

En ce qui concerne l'organisation FOEME, les entrevues réalisées avec ses acteurs et l'observation de leur dynamique et de leurs activités dans le cadre de l'exploration complémentaire se sont déroulées sur une courte période, en raison de contraintes logistiques et financières. J'aurais souhaité pouvoir réaliser un séjour de « terrain » plus long et faire davantage d'observation d'interventions éducatives. L'observation *in situ* a surtout porté sur la vie associative, les repas et les réunions de l'équipe, peu d'activités éducatives ayant eu lieu pendant le séjour en Jordanie. De plus, je n'ai pas eu l'occasion de faire de l'observation

participante. La validation des *verbatim* des entrevues réalisées avec les acteurs de FOEME a été réduite, en raison du manque de temps et des grandes contraintes des participants à la recherche. Néanmoins, trois acteurs de FOEME ont validé les fondements et les pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix (Chapitre V).

Pour ce qui est de l'organisation CGA, il aurait été très intéressant de faire un séjour de «terrain» en Bosnie-Herzégovine et de faire appel aux stratégies de l'entrevue et de l'observation participante pour recueillir les données. Cependant, l'acteur avec qui j'ai eu des échanges informels et des communications a pu valider l'analyse des données et la discussion des résultats, notamment en lisant les articles que j'ai publiés sur l'action éducative de son organisation[109].

Bien que la collecte, l'analyse systématique et l'exploitation des données recueillies par l'exploration complémentaire n'aient pas été très approfondies puisqu'il a fallu limiter l'ampleur de cette recherche, elles ont abouti à des résultats suffisants pour compléter et nourrir la proposition de fondements et de pratiques pour une éducation contribuant à la construction d'une dynamique de paix (Chapitre V).

Par ailleurs, il aurait été très utile de faire valider les fondements et les pratiques d'éducation proposés au Chapitre V par des experts autres que les acteurs de FOEME. Cette option n'a pas été possible durant cette trajectoire de doctorat, mais elle a donné lieu à une avenue de recherche présentée à la fin de ce chapitre. Signalons cependant que l'acceptation et la publication de plusieurs articles portant sur cette recherche doctorale dans des revues de recherche et de pratique ainsi que l'invitation à des conférences pour réaliser des communications sur cette thèse (voir l'Annexe I qui présente les productions liées à cette recherche), après une démarche d'arbitrage et d'évaluation par des pairs, contribuent à la

[109] J'ai également partagé avec tous les participants à cette recherche doctorale les articles portant sur leur action éducative que j'ai publiés (avant et après publication pour leur permettre de les valider). La liste des productions liées à cette recherche est présentée en Annexe I.

vérification externe des données et des résultats de la recherche (et donc au respect du critère méthodologique de confirmation).

Signalons le grand apport à cette recherche des discussions informelles et non planifiées pendant l'étude de cas et lors du séjour de « terrain » réalisé en Jordanie dans le cadre de l'exploration complémentaire de FOEME. Ces échanges se déroulaient pendant les trajets, les repas, les loisirs, etc. Notamment, ils ont permis de : accéder à l'univers de significations des acteurs ; mieux comprendre leurs désirs, leurs souhaits, leur engagement et les enjeux auxquels ils sont confrontés ; mieux cerner leur action, notamment éducative, et les valeurs et finalités qui la caractérisent ; et enfin, mieux saisir la dynamique entre les acteurs ainsi que la dynamique de construction des savoirs et de l'intervention. Dans des contextes sociopolitiques et sécuritaires «sensibles»[110], il semble que les collaborateurs n'ont pas toujours la possibilité d'exprimer certaines idées et,ou manquent de temps pour les entrevues formelles. À la lumière de ces réflexions, il est important pour les chercheurs, en particulier dans ces contextes «sensibles», de consigner leurs observations et le contenu des échanges informels dans un journal de bord. Si la prise de notes limite les échanges en raison du contexte, je recommande de prendre les notes «mentalement» pour les écrire ensuite.

Soulignons que les échanges informels avec les acteurs en Jordanie ont «préparé le terrain» pour les entrevues formelles[111], tant pour les répondants que pour la chercheure. Ces échanges ont facilité la tenue et l'organisation de rencontres planifiées, en faisant émerger des éléments de discussion explorées par la suite en entretiens, en aidant à développer la confiance des acteurs à mon égard et en renforçant ma crédibilité : j'ai ainsi pu montrer pendant les échanges informels que je connaissais bien le contexte jordanien et les problématiques, entre autres environnementales, qui le caractérisent. Il faut garder à l'esprit que, dans les contextes «sensibles», certaines données ont un caractère stratégique et

[110] À titre d'exemple, la Jordanie, où nous avons réalisé un séjour de «terrain» en 2010, est un pays caractérisé par le manque de libertés individuelles, notamment sur le plan de l'expression. Nous l'avons ressenti dans certaines entrevues avec les acteurs de FOEME. Inversement, dans certaines situations, la réalisation d'un «séjour» de terrain pourrait présenter des risques pour le chercheur.

[111] C'était aussi le cas au Liban. Mais il a été plus facile d'organiser des entrevues formalisées avec les acteurs d'IndyACT qu'avec ceux de FOEME.

pourraient porter préjudice aux acteurs si elles sont publiées et discutées. Afin d'évaluer les risques en la matière, il est primordial d'avoir une très bonne connaissance du contexte local et régional, qu'il soit social, politique, économique, culturel, écologique, géographique, etc. Il importe aussi de valider les résultats avec les acteurs, de garder certains échanges confidentiels à la demande du répondant ou suivant l'évaluation du chercheur, et de trouver des «subterfuges» si nécessaire, par exemple ne pas nommer le répondant et ne pas diffuser une information qui pourrait être problématique en matière de sécurité tout en la prenant en compte dans l'analyse des données et la discussion.

Les facteurs culturels, notamment linguistiques, jouent ici également un rôle dans la recherche doctorale, en particulier dans la planification et la mise en œuvre de la collecte de données. Par conséquent, il importe de très bien connaître les diverses dimensions du contexte où s'inscrit celle-ci. Au Liban, le fait que je sois libanaise a été un facteur essentiel dans tous les aspects de l'étude de cas, notamment la maîtrise des langues d'usage, la construction de relations positives avec les acteurs, la compréhension des réalités, celle du cas et celle des enjeux auxquels font face les acteurs, etc. Par ailleurs, le fait que j'habite à l'étranger depuis longtemps, que j'aie pour langue maternelle le français et que je fasse mes études au Canada, a permis d'introduire une distanciation bénéfique à la réalisation de l'étude de cas, notamment grâce à la stratégie de la triangulation de ses propres travaux par le chercheur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 282 ; voir la section 3.3). En Jordanie, le fait que je sois arabe et que je parle un dialecte proche du dialecte jordanien[112] a certainement dû faciliter le processus de l'étude de cas, tout en permettant de garder une certaine distance et altérité. Cette altérité m'a certes menée à devoir «faire mes preuves» pour être crédible aux yeux des acteurs, notamment en tant que femme dans une société patriarcale, mais elle a également des aspects positifs, notamment en matière de prise de recul. À titre d'exemple, il est pertinent de noter que les acteurs en Jordanie avaient une image positive du Liban sur le plan de la construction de la démocratie et des libertés individuelles, et que cette image positive semble avoir contribué au développement de relations positives entre les acteurs et moi-même.

[112] Cependant, il a été nécessaire d'utiliser l'anglais également dans les entrevues formelles en raison de la différence entre les deux dialectes et du fait que le vocabulaire écologique et scientifique utilisé est souvent en anglais dans certains pays arabes.

Signalons aussi que, dans la présentation des résultats de l'étude de cas, nous n'avons pas intégré des éléments explicites de discussion portant sur toutes les catégories d'analyse des données identifiées au Chapitre III, en raison de l'envergure de l'étude de cas. Il a fallu faire un choix, en me basant sur la question et les objectifs de recherche. Notamment, nous n'avons pas traité explicitement la question de la construction des savoirs par les acteurs. Cependant, cette dernière a été prise en compte de manière implicite dans la description critique des fondements et des pratiques de l'action éducative de l'organisation et contribue à notre exploration, à notre compréhension et à notre analyse du cas. De même, nous n'avons pas pu aborder explicitement toutes les représentations portées par les acteurs, comme les représentations à l'égard des sciences de l'environnement, de la recherche et du féminisme. Ces dernières figurent toutefois implicitement et transversalement dans la présentation des résultats, en connexion avec des éléments de réflexion portant sur d'autres catégories d'analyse. Ces représentations aident à aboutir à une compréhension profonde du système représenté par ce cas et des interrelations, des interactions et des significations qui le caractérisent, permettant de dresser un portrait descriptif et critique des fondements et des pratiques de l'action éducative réalisée par IndyACT.

Enfin, nous avons veillé à respecter certains critères méthodologiques de rigueur (Savoie-Zacj, 2004, p. 142-147 ; Karsenti et Demers, 2004, p. 222-225) pour fournir la validité de l'ensemble de la recherche. Il s'agit des critères de cohérence, de crédibilité, de fiabilité, de transférabilité et de confirmation. Nous avons également cherché à respecter les critères relationnels (Lincoln, 1995). Cet aspect de la méthodologie est développé au Chapitre III à la section 3.3.

Comme dernier élément de discussion relatif à la méthodologie, je souhaite attirer l'attention sur un incident critique rencontré pendant l'observation participante des activités de Nasawiya dans le cadre de l'étude de cas. Il est certain que la stratégie de collecte de données de l'observation participante est délicate et que l'équilibre à trouver entre cette dernière et la participation est fragile, d'autant plus que les collaborateurs ont souhaité une implication de ma part à l'égard de leurs activités. Cet incident critique a eu lieu lors de la préparation d'une action de théâtre de rue. Les participants à cette action ont initialement proposé deux avenues

principales en matière d'intervention dans les lieux publics : d'une part, l'immobilisation menant à des tableaux vivants représentant la violence et l'oppression, et d'autre part, la simulation consistant à mettre en scène des conflits illustrant cette violence et cette domination des hommes à l'égard des femmes. Cette deuxième option fait appel à la stratégie du théâtre invisible (Boal, 2004, p. 46). Elle vise à susciter une réaction de la part du public, qui ignore qu'il s'agit d'interprétation et qui l'apprendra en fin d'intervention. Les acteurs penchaient pour cette deuxième option. Cependant, cette dernière soulevait des problèmes de sécurité et risquait de provoquer un réel conflit, d'autant plus qu'il s'agissait d'une action de dénonciation et non pas d'une intervention qui transmet un message positif, tel qu'un exemple de bonne pratique. En outre, les participants étaient inexpérimentés dans le domaine du théâtre, en particulier du théâtre invisible. J'ai donc hésité : fallait-il intervenir dans la prise de décision en quittant la position d'observatrice? Était-ce alors déontologiquement acceptable? Fallait-il passer sous silence ou mettre en lumière les risques en matière de sécurité, puisque risques il y avait ?

J'ai finalement décidé de participer aux discussions collectives visant la conception de l'action éducative, afin de garder une certaine implication dans les activités et de souligner les éventuels risques, en proposant certaines options alternatives (comme la simulation d'un bulletin de nouvelles avec la participation du public) et en recommandant certaines consignes de sécurité. Par exemple, j'ai suggéré aux participants d'éviter les lieux fermés où le public serait captif ainsi que certains quartiers de Beyrouth plus conservateurs que d'autres, qui présentent des risques en matière de sécurité. Finalement, les acteurs ont choisi d'adopter la stratégie du théâtre invisible en respectant certaines consignes de sécurité et l'action s'est déroulée sans accroc.

6.3 Éléments de discussion relatifs aux résultats de recherche

Dans cette section, nous explorons des éléments de discussion relatifs aux résultats de cette recherche. Rappelons que le premier but de cette recherche est de contribuer au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement dans un contexte national ou régional de tensions intercommunautaires et,ou après un conflit.

Le deuxième but de cette étude est de participer au développement du champ de la consolidation environnementale de la paix, en intégrant dans ce processus une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée.

En ce qui concerne le premier but, nous avons identifié et présenté les fondements et les pratiques d'éducation relative à l'environnement qui sont de nature à participer à la construction d'une dynamique de paix dans un contexte de tensions intercommunautaires et,ou après un conflit. Ces fondements et ces pratiques s'intègrent notamment dans un programme de consolidation environnementale de la paix. Pour ce faire, nous avons d'abord élaboré un cadre théorique inédit et ample, tentant de cerner de nombreux concepts et champs théoriques en tenant compte d'une diversité de champs disciplinaires, tout en les reliant entre eux. En particulier, nous avons exploré les champs théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement (en nous intéressant à des propositions éducatives associées à l'ERE dans les champs de l'écoféminisme et de l'interculturalité), de l'éducation populaire, de l'éducation communautaire, de l'éducation locale et de l'éducation des adultes. Nous avons également élaboré une synthèse connectant ces différents concepts et champs théoriques. En outre, la démarche globale fondée sur la rétroaction entre les diverses étapes de la recherche a permis de réviser et d'améliorer le cadre théorique. En faisant appel à cette démarche, nous espérons avoir créé des liens entre la théorie et la pratique, de manière à réaliser une recherche pertinente et significative tant pour les praticiens et les acteurs de terrain que pour les chercheurs.

Dans le deuxième volet de cette recherche (Chapitre V), nous proposons des fondements et des pratiques d'éducation favorables aux processus de consolidation environnementale de la paix, ce qui répond aux deux buts de cette recherche doctorale.

Entre autres fondements éducatifs qui sont très pertinents dans le cadre du champ de la consolidation environnementale de la paix, nous nous penchons sur le courant ethnographique en ERE : ce dernier est particulièrement intéressant dans la construction d'une dynamique de paix et il est encore peu exploré tant dans les théories que dans les pratiques (Sauvé, communication libre, 2008). Une éducation relative à l'environnement qui

ne prendrait pas en compte la culture de référence des communautés risque de rester superficielle et de ne pas atteindre le but recherché, à savoir, l'«*optimalisation de la relation des personnes et des groupes sociaux à l'environnement* » (selon l'expression de Sauvé, 1994, p. 262), relation fondamentalement contextuelle et culturellement déterminée (Sauvé, 2002). Ceci interpelle une éducation relative à l'environnement axée sur la dimension culturelle du rapport à l'environnement. En outre, nous avons vu que les sciences de l'environnement ne cherchent généralement pas à étudier et à comprendre la culture (Thésée et Carr, 2006), se préoccupant peu de son influence sur le rapport individuel et collectif à l'environnement (Bowers, 1993, p. 14 et 19)[113]. Ceci constitue un enjeu de la recherche en éducation relative à l'environnement, faisant appel au développement du courant ethnographique en ERE, d'autant plus que la crise environnementale est en fait une crise du rapport à l'environnement (Weintraub, 1995), qui comporte des dimensions humaines et culturelles (Bowers, 1993, p. 15).

En vue de contribuer au développement du courant ethnographique en ERE, nous avons présenté dans le cadre théorique quelques perspectives éducatives complémentaires : entre autres, l'éducation interculturelle, l'éducation à l'environnement multiculturelle et le multiculturalisme critique. De même, toujours au Chapitre II, nous avons exploré des pistes de développement du courant ethnographique en puisant des éléments théoriques, praxéologiques et stratégiques dans d'autres propositions de l'ERE, telles que le poststructuralisme féministe et la posture critique de résistance éco-épistémologique.

Cependant, dans l'étude de cas, nous n'avons pas explicitement abordé l'intégration de la dimension culturelle du rapport à l'environnement dans l'action éducative. Dans les entrevues réalisées avec l'organisation FOEME, nous avons intégré une seule question explicite sur le rapport entre les cultures de référence des communautés et les activités éducatives.

---

[113] Certes, les sciences sociales se penchent depuis longtemps sur les liens entre la culture et la relation avec le milieu de vie, comme nous l'avons vu au Chapitre II. Mais les dimensions psychologiques et sociales du rapport à l'environnement sont peu analysées (*ibid.*).

En effet, nous avons envisagé deux manières de traiter la question de l'intégration de la diversité culturelle en éducation et en recherche dans cette thèse : d'une part, approcher chacune des cultures, et d'autre part, mettre l'accent sur l'apprentissage du vivre-ensemble en vue de construire une dynamique de paix positive, notamment à travers le développement d'identités caractérisées de manière importante par l'engagement à l'égard de l'environnement. Dans une perspective proche de celle du multiculturalisme critique, nous avons décidé de privilégier cette deuxième option dans le cadre de cette recherche, en particulier dans l'étude de cas réalisée au sein de la société multiconfessionnelle libanaise. En effet, il nous a paru que cette manière d'approcher l'intégration de la diversité culturelle convenait mieux aux visions du monde et de l'action environnementale adoptée par les acteurs d'IndyACT et de Nasawiya. En outre, tout en reconnaissant la diversité des cultures et des identités, nous ne souhaitons pas renforcer leur cloisonnement et nous préférons, dans cette recherche, mettre l'accent sur la construction d'une action socio-écologique et d'une dynamique de paix au-delà des particularismes culturels et identitaires.

Enfin, dans le cadre de cette recherche doctorale, nous partageons la vision du philosophe anglo-ghanéen Appiah (2006b), selon lequel il convient de tempérer le respect de la diversité des cultures par un respect de la liberté de choix des individus. D'après Appiah (2006b), la préservation des cultures ne doit pas passer par l'enfermement des personnes et des communautés dans des identités socioculturelles fixes dont elles ne veulent pas, ni par l'obligation de conserver certaines visions et pratiques culturelles. Le philosophe s'interroge également sur ce qui fait l'authenticité d'une expression culturelle : n'est-ce pas aux personnes et aux communautés concernées d'en décider (*ibid.*) ? Ainsi, il nous semble essentiel d'éviter la réification et la folklorisation de la culture, considérée alors comme une entité figée et existante en-dehors des personnes et des groupes. Cette réification de la culture peut mener à une définition des personnes exclusivement à travers l'appartenance à leur communauté d'origine ainsi qu'à une ethnicisation des rapports sociaux. Rappelons que chaque culture est évolutive et qu'elle constitue une synthèse originale et particulière, tel que caractérisé au Chapitre II à la section 2.4.

En ce sens, le courant ethnographique en ERE est très pertinent, à condition de ne pas chercher à préserver les cultures des communautés à tout prix, sans prendre en compte les désirs et les besoins des personnes concernées. En effet, c'est aux personnes et aux communautés de choisir si elles souhaitent se définir par telle identité socioculturelle ou telle autre, conserver certaines coutumes et traditions et adopter des pratiques qui viennent d'autres cultures (Appiah, 2006a, p. 107 ; 2006b). L'action en éducation relative à l'environnement, en particulier lorsqu'elle est menée par des éducateurs n'appartenant pas à la communauté, ne devrait pas imposer aux apprenants des visions et des pratiques, mais les laisser libres de faire leurs choix de manière éclairée et critique tout en développant les savoirs et les compétences qui sont nécessaires dans cette perspective.

En lien avec le deuxième but, nous avons élaboré une typologie des programmes de consolidation environnementale de la paix, présentée au Chapitre V à la section 5.1, en plus de proposer des fondements et des pratiques d'éducation utiles dans le cadre de ces programmes. De plus, nous avons formulé des recommandations destinées aux organisations qui souhaitent mettre en œuvre des interventions de consolidation environnementale de la paix à la section 5.2.

Rappelons que nous avons cherché à cerner et à déployer les facteurs contraignants et les obstacles, notamment politiques et sécuritaires, en matière de consolidation environnementale de la paix au Chapitre II. En particulier, la durabilité des relations positives fragiles entre des groupes précédemment conflictuels nécessite le support continu d'une structure institutionnelle, telle qu'une ONG, tant que les tensions ou le conflit sont toujours en place. Rappelons aussi qu'il existe peu d'informations sur les effets concrets, quantitatifs et qualitatifs, des programmes de consolidation environnementale de la paix, qui sont difficiles à évaluer en raison de plusieurs facteurs que nous avons explorés.

Pour ces raisons, nous ne sommes pas en mesure de présenter une évaluation des effets des programmes de consolidation environnementale de la paix que nous avons étudiés. En outre, il aurait fallu réaliser des études de cas et partager la vie quotidienne des acteurs pendant un à deux ans pour esquisser des éléments d'évaluation. Parmi ces programmes, figure le projet

des Bons voisins de l'eau mis en place par l'organisation FOEME. Mentionnons que le potentiel de ce projet en matière de consolidation environnementale de la paix est saisi et reconnu par ses acteurs, qui sont conscients de cette dimension et qui l'explicitent dans leur discours et dans les documents pédagogiques. Il est difficile d'évaluer les effets de ce projet sur la construction d'une dynamique de paix, non seulement en raison de la courte durée de notre séjour de « terrain » en Jordanie, mais également et surtout à cause des difficultés en matière d'évaluation des résultats de ce type d'intervention. Néanmoins, cette recherche permet de dégager quelques éléments de réflexion quant aux effets des processus de consolidation environnementale de la paix.

Les programmes de consolidation environnementale de la paix sont complexes à mettre en place et risquent de ne pas atteindre leurs objectifs, puisque l'environnement est lui-même un objet de controverses et de conflits d'intérêts. En particulier, les ressources naturelles peuvent être source de conflits. Ensuite, dans un contexte tel que celui où s'inscrit le projet des Bons voisins de l'eau de FOEME qui réunit des communautés palestiniennes, jordaniennes et israéliennes, le processus de consolidation environnementale de la paix est particulièrement difficile à mettre en œuvre et sa réussite ne nous semble pas assurée et ce, même sur un plan local et intercommunautaire. En effet, le traité de paix israélo-jordanien ne semble pas un traité équitable, notamment pour la population jordanienne et les acteurs interrogés. Surtout, il n'y a pas de traité de paix entre l'Autorité palestinienne et Israël, pas d'entente politique équitable qui attribue aux Palestiniens et aux Israéliens des droits, des responsabilités et des obligations en matière de ressources. En outre, les Territoires palestiniens sont toujours occupés par l'armée israélienne.

Par conséquent, le projet des Bons voisins de l'eau de FOEME rencontre des obstacles au sein des trois populations. Un acteur de FOEME fait remarquer que c'est surtout le cas chez les personnes plus éduquées que d'autres, qui possèdent, semble-t-il, plus de savoirs et portent probablement un regard plus critique sur le projet.

Ainsi, en l'absence d'un traité de paix équitable israélo-jordano-palestinien et en présence d'une occupation militaire, il n'est pas certain que le processus de consolidation

environnementale de la paix mis en œuvre dans le projet des Bons voisins de l'eau puisse être efficace. L'éducation menée dans ce cadre risque d'être caractérisée par une vision de l'éducation béhavioriste, instrumentale, peu critique et peu émancipatrice, qui ne développe pas les compétences éthiques et critiques et le pouvoir-agir des apprenants. En l'absence d'une entente politique équitable, éduquer les apprenants du camp occupé, lésé et opprimé, de manière à modifier leurs visions du monde pour qu'ils acceptent la situation et qu'ils s'engagent dans une dynamique de paix, suscite des interrogations en matière d'éthique. Rappelons que selon Bekerman (2007), l'éducation et les programmes de consolidation de la paix à travers la réconciliation ne peuvent se substituer à des changements structurels. Ces changements impliquent en particulier une entente politique équitable attribuant aux différents groupes des droits, des responsabilités, des obligations ainsi que l'accès aux ressources de tous ordres. Ils comprennent également la réforme des institutions étatiques si nécessaire, la mise en place d'infrastructures appropriées et le soutien de médias libres.

Nous remarquons que la vision et la démarche de consolidation environnementale de la paix adoptée par FOEME ne correspond pas à la définition en la matière proposée par la littérature scientifique et par les textes de l'ONU[114]. Dans le projet des Bons voisins de l'eau de FOEME, le processus de construction de la paix précède certes les accords de paix formels mais il est mis en œuvre alors que les hostilités sont toujours en cours, puisqu'il y a occupation et exactions militaires, rixes et conflit armé. Il ne constitue donc pas vraiment un processus de consolidation environnementale de la paix, mais plutôt un processus de rétablissement de la paix (*peacemaking*). Rappelons que ce dernier correspond à « *une action permettant un accord entre parties hostiles à travers des moyens pacifiques* » selon l'ONU (traduction libre, Boutros-Ghali, 1992, p. 11) et se déroule alors que le conflit est encore en cours (voir la section 2.1).

[114] Rappelons que, 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 soutenir des relations pacifiques et soutenables au sein de la société, à travers un ensemble de processus, d'approches et de méthodes (voir la section 2.8 au Chapitre II). La consolidation environnementale de la paix adopte des processus, des approches et des méthodes dans le domaine de l'environnement.

Cependant, ceci ne signifie pas pour autant que le projet des Bons voisins de l'eau mis en œuvre par FOEME n'a pas de conséquences positives sur l'amélioration du milieu de vie, l'optimalisation du rapport à l'environnement, la construction du dialogue intercommunautaire et sur l'apprentissage du vivre-ensemble. Pour Carius (2006, p. 22, p. 14), les projets de consolidation environnementale de la paix sont d'ores et déjà une réussite si la qualité de l'environnement s'en voit améliorée ou s'il y a initiation d'un dialogue entre des États, des populations ou des communautés en désaccord ou s'il y a institutionnalisation de la coopération environnementale et de l'implication des parties prenantes. C'est le cas pour le projet des Bons voisins de l'eau de FOEME.

Rappelons aussi que, selon le Secrétaire général du bureau de FOEME, Abdel Rahman Sultan, la paix peut être une paix *top-down,* c'est-à-dire une paix initialement mise en place entre les gouvernements ou paix politique, qui s'étend ensuite aux populations, ou une paix *bottom-up*, autrement dit une paix émergeant d'abord entre les populations ou paix sociétale, qui gagne ensuite les gouvernements. Pour Abdel Rahman Sultan, la paix devrait d'abord être construite entre les personnes, les communautés et les populations, en l'absence d'accords politiques. Ainsi, les interventions locales et intercommunautaires contribuent à la construction de relations positives entre les groupes et à l'apprentissage du vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé. Ces changements communautaires peuvent mener à des transformations politiques et sociétales, à condition de coordonner toutes les interventions et de relier entre eux les acteurs de l'ensemble de la société et les milieux de consolidation de la paix. En outre, les programmes de consolidation de la paix doivent être multipliés et amplifiés, afin qu'ils aient des effets positifs et significatifs sur la résolution des conflits et le développement post-conflit des personnes et des communautés (Blagojevic, 2007). Cependant, ce processus a plus de chances de réussir s'il se déroule après la fin véritable des hostilités, dans le cadre d'une paix négative. La dimension d'éducation relative à l'environnement qui y est intégrée est alors une éducation qui développe le pouvoir-agir et l'esprit critique des personnes et des communautés.

Les programmes de consolidation environnementale de la paix mis en œuvre par l'organisation CGA en Bosnie-Herzégovine et par l'organisation IndyACT au Liban

s'inscrivent dans des contextes généralement caractérisés par l'absence d'un conflit armé et d'hostilités permanentes et par une stabilité sociopolitique relative. Ces contextes font donc référence à une paix négative (dans le cas du Liban, cette paix négative est parfois interrompue par des tensions sociopolitiques extrêmes ou des hostilités ponctuelles). De ce fait, ils semblent pouvoir atteindre leurs objectifs avec relativement moins de difficultés que des programmes qui se déroulent dans un contexte marqué par des violences directes.

En connexion avec le deuxième but de cette recherche, parmi la typologie des programmes de consolidation environnementale de la paix présentée au Chapitre V dans la section 5.1, les quatre premières approches sont pertinentes pour la construction d'une dynamique de paix, à condition de ne pas se dérouler pendant des hostilités ouvertes et violentes. Est relativement moins efficace la cinquième approche, qui n'implique ni les personnes ni les communautés mais des instances gouvernementales. Les raisons pour cela sont développées au Chapitre II à la section 2.8.8. La cinquième approche fait référence aux accords internationaux de gestion des ressources naturelles ou de conservation écologique et passe généralement par la création de zones tampons.

Enfin, cette recherche a beaucoup contribué à mon développement de personne, de chercheure, d'éducatrice et d'écocitoyenne, constituant un processus de formation, non seulement sur le plan académique, mais également sur le plan sociopolitique, culturel, éducationnel, environnemental, activiste et relationnel. Elle m'a permis de réaliser une «*démarche implicite d'éducation relative à l'environnement*» (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29) : j'ai cherché à clarifier mes représentations et conduites à l'égard de l'environnement, de la paix, de l'action éducative, de l'activisme, des réalités libanaises et régionales et de la recherche ; j'ai confronté ces dernières à mes pratiques personnelles, écocitoyennes et professionnelles ; j'ai cherché à mieux me situer au regard de mes visions et actions et j'ai envisagé des améliorations et un futur cheminement dans la recherche et dans l'action socio-écologique.

En outre, l'étude de cas semble avoir été formatrice - je l'espère vivement - pour les participants au sein d'IndyACT et de Nasawiya. D'après certains d'entre eux, les entrevues

leur ont permis de mettre en œuvre une « *démarche implicite d'éducation relative à l'environnement* » (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29), contribuant à clarifier leurs représentations entre autres à l'égard de l'environnement, de l'éducation, de l'action environnementale, des connexions entre les questions écologiques et les problématiques sociales et,ou féministes, ainsi que des liens entre l'intégrité écologique, l'émergence de la guerre et la construction de la paix.

Ainsi, un acteur a expliqué avoir établi et clarifié des liens entre l'environnement, la paix et la guerre pendant l'entrevue. Une actrice a souligné avoir réalisé pendant l'étude de cas que l'environnement comporte des dimensions sociales et que toutes les problématiques sont interreliées. Une autre actrice a beaucoup apprécié de pouvoir réfléchir à ce que signifie l'activisme pour elle. Un acteur a insisté sur l'intérêt que cette recherche représente pour l'organisation, notamment en tant que ressource pédagogique. Les entrevues ont été aussi l'occasion pour certaines actrices très engagées en matière d'environnement et de féminisme, mais ne connectant pas les deux champs, de découvrir l'écoféminisme et le courant écoféministe en ERE. En particulier, certains acteurs interrogés ont pris conscience que l'action socio-écologique collective au sein d'IndyACT leur avait permis de collaborer avec des personnes de diverses appartenances nationales, religieuses, confessionnelles et politiques et de développer une nouvelle identité caractérisée principalement par l'engagement à l'égard de l'environnement.

En vue de développer leur action éducative, les acteurs ont identifié des besoins de formation dans des domaines variés : problématiques écologiques, politiques environnementales, langues, éducation relative à l'environnement, stratégies d'activisme diverses comme le théâtre et l'action directe, informatique… Il serait nécessaire de réaliser un diagnostic plus approfondi de ces besoins pour élaborer un programme de formation pertinent avec le concours des acteurs. Nous remarquons que ces formations souhaitées par les répondants ont trait à l'acquisition ou au renforcement à la fois des savoirs, des compétences, des habiletés, de la motivation et du pouvoir-agir.

Soulignons que ces effets de l'étude de cas pour les collaborateurs sont connectés à la dimension critique de la posture épistémologique adoptée dans cette recherche (voir le Chapitre III) : rappelons que nous tentons de participer au renforcement de l'esprit critique et du pouvoir-agir des participants à la recherche à l'égard des réalités socio-écologiques et éducationnelles.

6.4 Quelques avenues de recherche

Dans cette section, nous esquissons quelques avenues de recherche qui pourraient être envisagées suite à cette recherche doctorale. Puisant leur inspiration dans cette dernière, ces perspectives nous semblent constituer des questions pertinentes, voire nécessaires, à explorer dans la recherche en sciences de l'environnement, en éducation relative à l'environnement et dans le champ de la consolidation environnementale de la paix.

Faisant directement suite à cette recherche doctorale, la première avenue fait référence à la validation des fondements et des pratiques d'éducation présentés au Chapitre V par des experts[115]. Ces derniers pourraient être des spécialistes - tant des chercheurs que des praticiens - en éducation, en éducation relative à l'environnement, en sciences de l'environnement, en sciences politiques, en études relatives à la paix et, si possible, en consolidation environnementale de la paix, dans la mesure où ce champ est émergent et peu développé à l'heure actuelle. Comme nous souhaitons que nos résultats soient transférables à des contextes similaires (par exemple, caractérisés par une grande diversité culturelle et des tensions intercommunautaires), il serait pertinent que ces experts viennent de plusieurs pays, notamment des pays du Moyen-Orient mais pas uniquement.

La deuxième avenue de recherche concerne l'étude des liens réciproques entre la dégradation du milieu de vie et l'émergence ou l'exacerbation des conflits, notamment les effets néfastes de ces derniers sur l'environnement. En effet, ces derniers ne sont pas suffisamment pris en compte en général, notamment dans la recherche en sciences de l'environnement et en

---

[115] Rappelons que des acteurs de FOEME ont validé les fondements et les pratiques d'éducation présentés au Chapitre V.

éducation relative à l'environnement. Il convient donc de développer les champs théoriques et pratiques de l'ERE en ce qui concerne ces enjeux.

La troisième avenue porte sur l'analyse du rapport à l'environnement des personnes, des communautés et des populations qui ont subi une guerre. En effet, cette recherche a mis en lumière la modification du rapport à l'environnement des personnes ayant vécu une guerre, notamment une tendance à un désintérêt à l'égard de la nature, du milieu de vie et des questions éloignées ou globales ainsi que l'altération de leur relation avec les lieux. La guerre réduit également l'espace d'action des personnes, c'est-à-dire l'espace qui leur est familier et qui définit le milieu auquel elles se sentent attachées (inspiré de Hay, 1988). Il semble que la guerre porte atteinte également à la capacité humaine de s'attacher au milieu de vie et de le préserver, voire de le reconstruire. Des recherches sur le rapport à l'environnement des populations qui ont subi une guerre seraient très utiles dans le but de reconstruire ce rapport et en vue d'éclairer les pratiques d'éducation relative à l'environnement et de consolidation environnementale de la paix. Il faut noter, cependant, que les situations sociopolitiques très tendues et la dégradation des systèmes socioéconomiques et politiques nationaux qui suivent les guerres rendent la réalisation de telles recherches très ardue.

La quatrième avenue fait référence à l'intégration des liens entre la coopération environnementale et la construction d'une dynamique de paix dans la recherche en éducation relative à l'environnement. Cette recherche a confirmé le rôle positif de l'éducation relative à l'environnement dans la création d'un dialogue des personnes, des communautés et des populations autour d'un milieu partagé, dans la création d'identités individuelles marquées par l'engagement à l'égard de l'environnement et dans la construction d'une dynamique de paix. Une telle ERE privilégie des projets coopératifs de résolution de problèmes concrets ou d'écodéveloppement. Il nous semble donc que le développement du champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui a trait spécifiquement à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé, est un enjeu essentiel de la recherche en ERE.

La cinquième avenue se penche sur le développement du champ de la consolidation environnementale de la paix en y intégrant une dimension éducative explicite, planifiée et

systématisée qui prenne en compte l'aspect culturel du rapport à l'environnement des communautés. À cet effet, il convient de poursuivre l'étude des pratiques non formelles, souvent implicites, dans ce domaine. Pour cela, il convient de mettre en place une collaboration entre les milieux de recherche et les praticiens et de lier la recherche à l'intervention socio-écologique et éducative des acteurs de terrain. De plus, des recherche-actions pourraient contribuer au développement de pratiques et d'éléments théoriques relatifs à la consolidation environnementale de la paix. Enfin, il nous apparaît nécessaire de réaliser des recherches permettant d'évaluer les résultats et d'examiner les effets des programmes déjà existants, en ce qui concerne la construction d'une dynamique de paix et le développement d'un rapport harmonieux à l'environnement. Ces recherches devraient être entreprises par des équipes interdisciplinaires, réunissant des chercheurs en éducation relative à l'environnement, en sciences de l'environnement, en sciences politiques, en études relatives à la paix, en psychologie sociale et dans d'autres sciences biophysiques et sociales de l'environnement, en fonction de la nature du programme étudié (par exemple, si la coopération environnementale porte sur les ressources en eau, il convient d'intégrer des chercheurs en hydrologie). Carius (2006, p. 26) fait remarquer, cependant, qu'il n'existe pas de recherches interdisciplinaires en matière de consolidation environnementale de la paix. Il serait donc très pertinent de favoriser le développement de telles recherches.

La sixième avenue a trait à l'intégration de la dimension culturelle du rapport à l'environnement dans la recherche en sciences de l'environnement et en éducation relative à l'environnement. En effet, l'action éducative en matière d'environnement doit prendre en compte la culture de référence des apprenants, les problématiques qui leur sont significatives, leurs caractéristiques, leurs conditions de vie, leurs besoins, leurs désirs, leurs attentes, leurs points forts et leurs points faibles en vue de concevoir et mettre en œuvre des interventions pertinentes et efficaces, qui ne soient pas postcoloniales, sexistes et à caractère colonisateur et raciste. En ce sens, il convient de poursuivre le développement de l'éducation relative à l'environnement interculturelle ou multiculturelle, en particulier du courant ethnographique en ERE. Enfin, la recherche en sciences de l'environnement devrait également intégrer les dimensions culturelles des problématiques environnementales et du rapport humain à ces derniers.

La septième et dernière avenue de recherche traite de la contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix à travers des approches artistiques, en vue de créer un dialogue entre les personnes ou les communautés. Nous nous intéressons en particulier à la pédagogie du théâtre de l'opprimé qui pourrait être une pratique en éducation relative à l'environnement particulièrement judicieuse (voir le Chapitre V). Nous nous intéressons aussi aux liens entre ERE et danse, encore peu explorés tant en théorie qu'en pratique, qui pourraient permettre de modifier le rapport aux lieux et au milieu de vie.

Pour conclure, cette discussion générale nous a permis de comprendre davantage la démarche de recherche pour faire ressortir des significations, des enjeux et des avenues de recherche. Elle a confirmé la pertinence de l'objet de recherche et les choix méthodologiques. Entre autres, elle a permis de mettre en lumière l'importance des échanges informels et non planifiés pour la collecte et l'analyse des données, en particulier dans des contextes sociopolitiques «sensibles». Cette discussion a aussi apporté un nouvel éclairage aux résultats de notre étude. Notamment, l'étude de cas semble avoir été également formatrice pour les participants. Certains d'entre eux ont pris conscience de la contribution de leur action environnementale à des processus éducatifs de consolidation environnementale de la paix. Enfin, cette discussion a permis de dégager des avenues de recherche envisageables après cette thèse : à titre d'exemple, l'étude du rapport à l'environnement des populations ayant vécu un conflit armé et, de manière plus spécifique, l'intégration en éducation relative à l'environnement de la pédagogie du théâtre de l'opprimé.

CONCLUSION

La force la plus grande est un profond désir. Pina Bausch (2009)

Je voudrais me raconter à moi-même une jolie petite histoire invraisemblable et folle, afin d'étendre un peu mes ailes après les crampes d'un travail de fourmi. Virginia Woolf

Après toutes ces discussions sur l'esprit, la tautologie et la différence, je serai bientôt prêt pour les symphonies et pour les albatros. Gregory Bateson (1990)

Cette recherche est le fruit d'un long parcours, fait de sinuosités et de détours, à travers des chemins de traverse, qui a d'abord émergé au sein d'expériences de vie et de pratiques éducatives. En effet, mon implication dans l'action socio-écologique m'a menée à m'engager dans l'intervention éducative, puis à prendre conscience de la nécessité d'associer une dimension réflexive à cette intervention, de manière à participer au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement. Plus spécifiquement, en raison de mon vécu des conflits armés et de leurs ravages et de mes préoccupations à l'égard des problématiques de droits de la personne, il m'est apparu primordial d'établir des passerelles entre l'éducation relative à l'environnement et les conséquences de la guerre sur le monde et sur le rapport humain au monde. Mon objet de recherche s'est ainsi esquissé puis peu à peu précisé.

Une exploration de la littérature guidée par ces préoccupations a permis de constater entre autres :

1. Le manque de prise en compte dans la recherche en sciences de l'environnement et en éducation relative à l'environnement des liens réciproques entre la dégradation du milieu de vie et l'émergence ou l'exacerbation des conflits, notamment des effets néfastes des guerres sur l'environnement ;

2. L'absence de recherches sur le rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu un conflit armé ;
3. Le manque de prise en compte dans les théories et pratiques d'éducation à la paix des liens entre l'intégrité écologique et l'émergence des conflits, d'une part, et, d'autre part, des connexions entre la construction de la paix et la coopération environnementale ;
4. Le manque d'intégration dans les théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement de la contribution de cette dernière à la création d'un processus de communication et dialogue entre les personnes et les communautés autour de l'environnement, plus spécifiquement en contexte de tensions et de conflits et dans une perspective de résolution de ces derniers ;
5. Le manque de recherches dans le champ de la consolidation environnementale de la paix, notamment en vue d'examiner la contribution des programmes existants dans ce domaine à la construction d'une dynamique de paix ainsi que la participation de l'éducation relative à l'environnement en la matière ;
6. L'absence d'intégration d'une dimension éducative explicite dans les théories de consolidation environnementale de la paix.

À la lumière de ces observations, nous avons choisi de nous pencher dans cette recherche doctorale sur la contribution de l'éducation relative à l'environnement en milieu non formel à la création d'un dialogue et d'une coopération intercommunautaires autour d'un environnement partagé et à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre de processus de consolidation environnementale de la paix. Certaines organisations non gouvernementales se préoccupent de ces questions et leurs pratiques méritent d'être étudiées et valorisées. C'est ainsi que, dans cette recherche, nous avons réalisé une étude de cas auprès des acteurs de l'ONG libanaise IndyACT et une exploration complémentaire de deux initiatives dans le domaine spécifique de la consolidation environnementale de la paix : l'ONG Community Gardens Association (CGA) en Bosnie-Herzégovine et l'ONG Friends of the Earth Middle East (FOEME), qui œuvre en Jordanie, en Israël et en Palestine.

Dans un processus rétroactif de révision et de rétro-alimentation constantes, nous avons construit un cadre théorique servant d'assise à cette recherche, dont une synthèse est

présentée à la fin du Chapitre II. L'élaboration de ce cadre nous a permis de cerner de nombreux concepts et propositions théoriques dans le cadre d'une diversité de champs disciplinaires, tout en les reliant entre eux : la paix ; la communauté ; la culture ; l'identité ; l'environnement ; le rapport à l'environnement ; la consolidation environnementale de la paix et l'éducation. Notamment, nous avons exploré l'idée de paix et les concepts qui lui sont reliés. Ceci a permis de proposer le concept de « dynamique de paix ». Une telle dynamique, rappelons-le, est caractérisée par l'absence d'injustices systémiques, d'oppression, de violences structurelles, de racisme environnemental, et par la présence des droits de la personne, d'une équité socio-écologique et d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative. La dynamique de paix positive ou socio-écologique (paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement) prend en compte l'absence de violences directes et systémiques à l'égard de l'environnement. Ces dernières constituent des violences 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 commun.

L'exploration de la problématique (Chapitre I) et les résultats de notre étude de cas (Chapitre IV), confrontés à la lumière des éléments de notre cadre théorique (Chapitre II), ont notamment permis de mettre en lumière la modification du rapport à l'environnement des personnes, des communautés et des populations qui ont vécu une guerre. Il nous apparaît notamment que la guerre altère le rapport à l'espace des personnes et réduit leur espace d'action, c'est-à-dire l'espace qui leur est familier et qui définit le milieu auquel elles se sentent attachées (inspiré de Hay, 1988). Il nous apparaît également que la guerre entraîne les personnes à adopter un mode de raisonnement à court terme focalisé exclusivement sur le besoin de survie. Une fois le conflit armé terminé, il semble que les individus aient du mal à se départir de ce mode de raisonnement 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, qui affaiblit et divise la volonté et les ressources que peuvent mobiliser les personnes et les communautés pour résoudre les problèmes auxquels elles sont confrontées. Il nous semble enfin que la guerre porte atteinte à la capacité humaine de s'attacher au milieu de vie et de le préserver, voire de le reconstruire.

Dans un tel contexte, cette recherche met en lumière le rôle important de l'éducation relative à l'environnement dans la construction d'une dynamique de paix positive. Elle met en évidence 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. Cette recherche met également l'accent sur la nécessité d'intégrer dans le champ de la consolidation environnementale de la paix une dimension éducative explicite, planifiée et systématisée. Les fondements et les pratiques particulièrement utiles dans cette perspective (Chapitre V) sont identifiés, cernés et déployés, grâce à une démarche spéculative, s'appuyant sur les éléments du cadre théorique et sur les résultats de l'étude de cas et de l'exploration complémentaire de deux initiatives dans le domaine de la consolidation environnementale de la paix. Notamment, 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 sont des propositions éducatives complémentaires et particulièrement appropriées au champ de la consolidation environnementale de la paix. En matière de courants en éducation relative à l'environnement, les courants écoféministe, sociocritique, biorégionaliste et ethnographique sont très pertinents. En cohérence avec les fondements précités, les pratiques suivantes apparaissent favorables à l'apprentissage du vivre-ensemble : les stratégies pédagogiques du débat, du forum des questions environnementales, du jeu de rôles, du scénario du futur, de l'exploration critique du milieu et de l'itinéraire environnemental ; les approches globales de la pédagogie de projet, de la pédagogie de l'imaginaire, de la pédagogie du jeu et de la pédagogie du théâtre de l'opprimé. Il convient de privilégier des pratiques pédagogiques diversifiées, qui se complètent les unes les autres, en vue de penser et de mettre en place la consolidation environnementale de la paix. Il nous semble que ces fondements et ces pratiques d'éducation s'inscriraient de manière féconde dans des programmes de consolidation environnementale de la paix : ils sont de nature à participer à la construction d'une identité biorégionale ou environnementale, 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.

En outre, nous souhaitons souligner le fait que les entrevues réalisées dans le cadre de l'étude de cas ont permis aux participants de vivre une «*démarche implicite d'éducation relative à l'environnement*» (selon l'expression de Godmaire et Sauvé, 2004-2005, p. 29). Cette démarche a invité nos collaborateurs à clarifier leurs représentations notamment à l'égard des réalités et des phénomènes suivants : l'éducation ; l'action socio-écologique ; les connexions entre les questions écologiques et les problématiques sociales ainsi que les liens entre la coopération environnementale et la construction d'une dynamique de paix. En particulier, certains participants à la recherche ont pris conscience que l'action socio-écologique collective leur avait permis jusqu'ici de collaborer avec des personnes de divers milieux et diverses appartenances nationales, religieuses, confessionnelles et politiques et de développer une nouvelle composante identitaire caractérisée principalement par l'engagement à l'égard de l'environnement.

Il reste nécessaire de faire valider par d'autres experts que les acteurs de FOEME les éléments de notre proposition de fondements et de pratiques pour une éducation favorisant les processus de consolidation environnementale de la paix, notamment par des chercheurs et des praticiens des divers domaines concernés. La poursuite du développement des champs interreliés de l'éducation relative à l'environnement et de la consolidation environnementale de la paix est primordiale, notamment en ce qui concerne la création d'un dialogue intercommunautaire autour d'un environnement partagé et la prise en compte de la dimension culturelle du rapport à l'environnement. Ceci ouvre la voie à des avenues de recherche fort intéressantes : à titre d'exemples, l'étude du rapport à l'environnement des populations ayant vécu un conflit armé ; l'évaluation des processus de consolidation environnementale de la paix en matière de construction d'une stabilité sociopolitique et de transformation du rapport à l'environnement ; et enfin, de manière plus spécifique, 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.

À travers ce cheminement de recherche, nous avons tenté de faire converger nos préoccupations à l'égard des ravages des guerres, nos intérêts socio-écologiques et nos questionnements éducationnels. Nous espérons avoir contribué, ne serait-ce qu'un peu, à la

«*lutte pour une extension du monde de la beauté, de la non-violence, du calme*», qui n'est pas uniquement dans le contexte contemporain «*une idée romantique, esthétique, poétique qui ne concerne que les privilégiés*» mais «*une question de survie*» (Marcuse, 2008, p. 74).

L'éducation relative à l'environnement pourrait aider à transcender l'appartenance communautaire, qui peut être exclusive et génératrice de tensions, pour réunir les personnes autour d'une même «maison», d'une même préoccupation : la préservation du milieu de vie pour mieux y vivre ensemble. Il ne faut pas pour autant négliger l'importance de mettre à profit les possibilités de développement de rapports de solidarité et d'entraide, de renforcement du pouvoir-agir et de transformations sociales et environnementales qui sont associées à l'ancrage dans une communauté et dans un milieu de vie. Il convient donc d'élargir l'idée de communauté en y intégrant une dimension de diversité humaine et naturelle, en s'inspirant notamment des concepts de communauté biotique (Leopold, 2000, p. 259) et d'éco-communauté (Villemagne, 2005, p. 99). L'éco-communauté semble particulièrement propice à la construction d'une dynamique de paix socio-écologique : paix avec soi-même, paix avec l'environnement, paix avec les autres habitants de cet environnement partagé. Dans cette perspective, l'action collective, dialogique et réflexive autour de l'environnement partagé est fondamentale en cela qu'elle pourrait permettre de rallier les personnes et les communautés, au Liban comme dans des contextes similaires, et de favoriser une prise de conscience à la fois de la pluralité et de l'humanité partagée de nos identités.

ANNEXE A

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Mots-clés	• nature • arbres, plantes, animaux • milieu naturel	• l'eau, l'air, le sol… • l'énergie • la faune (comme gibier) • la forêt (pour le bois)	• pollution • destruction, détérioration, nuisances • problèmes écologiques	• écosystème • équilibre écologique • relations (écologiques, environnementale)	• ici, tout autour de nous • la maison, le quartier, le lieu de travail • mon milieu de vie quotidien	• la planète, la Terre • tout l'environnement global	• notre affaire à tous • notre responsabilité • chose publique, objet politique

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Images mentales	• une forêt • une rivière cristalline • une montagne boisée	• une exploitation forestière • une déchetterie • une éolienne	• un cours d'eau pollué • un tas de déchets sauvages • une coupe à blanc	• un schéma de relations écologiques • une forêt, avec l'ensemble de ses composantes interreliées • une ville, avec ses intrants et extrants	• une maison et son jardin • un village, un quartier ou un parc urbain avec ses arbres, ses fleurs, ses animaux familiers et son activité humaine • une petite ferme • une carte géographique à petite échelle	• la Terre vue de l'espace • la misère dans un pays en développement • un dessin représentant une cosmologie amérindienne	• un groupe de personnes en corvée (nettoyage de rive, de sites) • une réunion de citoyens discutant démocratiquement • des jardins communautaires

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Problème identifié	L'homme s'est dissocié de la nature dont il fait pourtant partie intégrante.	Les ressources sont limitées et se dégradent. L'homme fait un usage abusif des ressources.	L'activité humaine a des impacts néga-tifs sur l'environ-nement. La santé et même la survie sont menacées.	La réalité est appré-hendée de façon mor-celée, sans prendre en compte le réseau des relations entre les éléments de l'environ-nement et sans vision d'ensemble des problématiques.	Les gens utilisent le milieu de vie, comme des résidents et non comme des habitants. Il n'y a pas de sentiment d'appartenance au milieu de vie.	Il y a un manque de vision macroscopique des réalités environnemen-tales. Les hommes ne sont pas soli-daires entre eux dans l'exploitation des res-sources plané-taires. La culture nord-occidentale actuelle ne reconnaît pas le lien fondamental des hommes avec la Terre.	Les gens sont individualistes. Il y a un manque d'engagement dans sa communauté.

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Valeurs privilégiées	valeur intrinsèque de la nature appréciation, amour, respect L'éthique est biocentrique.	conservation rationalité (usage rationnel) économie développement durable partage équitable L'éthique est anthropocentrique.	responsabilité autonomie créativité pragmatisme L'éthique est généralement anthropocentrique.	la diversité et la complexité l'équilibre dynamique la rigueur de l'analyse Il s'agit d'une éthique scientifique.	l'appartenance l'esthétique le confort la convivialité L'éthique est généralement anthropocentrique.	la conscience planétaire l'unité des êtres et des choses la globalité la solidarité L'éthique est souvent écocentrique.	la démocratie l'esprit critique l'engagement l'autonomie, l'émancipation le collectif la coopération le biorégionnalisme L'éthique est éco-sociocentrique.

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Visée ERE	renouer des liens avec la nature, dont nous sommes partie intégrante développer une sensibilité, un sentiment d'appartenance au milieu naturel C'est la première étape de l'ERE.	apprendre à gérer l'environ-nement vers le dévelop-pement durable, le partage équitable pour un avenir viable	développer des compétences en matière de résolution de problèmes adopter des comporte-ments responsables	développer la pensée systémique, pour une pensée globale vers des prises de décision éclairées	re-découvrir son milieu de vie développer un sentiment d'appartenance à ce milieu	développer une vision macro-environnementale développer une conscience plané-taire, de type développemental ou cosmique	développer la *praxis* (action/ réflexion) stimuler l'esprit critique valoriser l'exercice de la démocratie et le travail coopératif

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier à respecter à préserver	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre pour décider*	*à connaître à aménager*	*où vivre ensemble et à long terme*	*où s'engager*
Stratégies ERE	Pour une nature - cathédrale, qu'on admire, respecte : visite d'interprétation Pour une nature - utérus, dans laquelle il faut entrer, par laquelle il faut renaître : l'immersion en milieu naturel	campagnes d'économie incitation à la récupération et au recyclage audit environnemental du milieu de vie	démarche de résolution de problèmes études de cas	analyse de situations environnementales avec une approche systémique exercice de prise de décision	étude de milieu itinéraire - interprétation environnementale	discussion de groupe sur un problème macro-écologique audit des produits de consommation quant à leur provenance, leur transport et l'implication sociale de leur production exploitation de contes et légendes amérindiennes	la recherche-action la pédagogie de projets le forum environnemental

CARACTÉRISATIONS DES REPRÉSENTATIONS-TYPES DE L'ENVIRONNEMENT (suite)
Lucie Sauvé (1997, p. 12-15), synthétisé sous forme de tableau dans Sauvé, Panneton et Wojciechowska (2010, p. 45-50)

	Environnement						
	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	à apprécier *à respecter* *à préserver*	*à gérer*	*à résoudre*	*à comprendre* *pour décider*	*à connaître* *à aménager*	*où vivre ensemble* *et à long terme*	*où s'engager*
Actions	réintégration de la nature dans son milieu : plantation d'arbres, verdissement de la cour d'école, aménagement des parcs urbains, etc. adoption ou promotion du loisir plein air et de l'éco-tourisme à impact minimal préservation des sites naturels	contrôle des prélèvements économie des ressources • écoconsumérisme réduction, récupération, réutilisation, recyclage mise au point de technologies appropriées	projet de résolution de problème nettoyage des berges, restauration d'écosystèmes lobbying	étude des systèmes environnementaux (ou socio-environnementaux)	campagnes de propreté, d'embellissement jardinage écologique projets d'aménagement	coopération internationale mouvements de solidarité internationale ; lobby ou boycott international événements visant à valoriser l'inter-culturalisme environnemental	projet communautaire : les corvées, par exemple enquête collective débat démocratique

ANNEXE B

UNE DIVERSITÉ DE COURANTS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
(Sauvé, 20102010, p.173-176)

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant naturaliste	Nature	Reconstruire un lien avec la nature.	Sensorielle Expérientielle Affective Cognitive Créative/Esthétique	Immersion ; Interprétation ; Jeux sensoriels ; Activités de découverte	Steve Van Matre Michael Cohen Philippe Vaquette
Courant conservationniste/ ressourciste	Ressource	Adopter des comportements de conservation. Développer des habiletés relatives à la gestion environnementale.	Cognitive Pragmatique	Guide ou code de comportements ; Audit environnemental ; Projet de gestion / conservation.	Union internationale pour la conservation de la nature (UICN) Fond mondial pour la nature (WWF)
Courant résolutique	Problème	Développer des habiletés de résolution de problèmes (RP) : du diagnostic à l'action.	Cognitive Pragmatique	Étude de cas : analyse de situations problèmes ; Démarche de RP associée à un projet.	Harold Hungerford et coll. NAAEE
Courant systémique	Système	Développer la pensée systémique. Comprendre les réalités environnementales en vue de décisions éclairées.	Cognitive	Étude de cas : analyse de systèmes environnementaux	Shoshana Keiny et Moshe Shashack André Giordan et Christian Souchon

UNE DIVERSITÉ DE COURANTS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (suite)
(Lucie Sauvé, 2010, p. 173-176)

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant scientifique	Objet d'études	Acquérir des connaissances en sciences de l'environnement. Développer des habiletés relatives à la démarche scientifique.	Cognitive Expérimentale	Étude de phénomènes ; Observation ; Démonstration ; Expérimentation ; Activité de recherche hypothético-déductive.	André Giordan et Christian Souchon Louis Goffin
Courant humaniste	Milieu de vie	Connaître son milieu de vie et mieux se connaître en relation avec son milieu de vie. Développer un sentiment d'appartenance.	Sensorielle Cognitive Affective Expérientielle Créative/Esthétique	Étude du milieu; Itinéraire; Lecture de paysage.	Bernard Dehan David Orr : l'éducation libérale Louis Goffin
Courant moral/éthique	Creuset de valeurs	Faire preuve d'écocivisme. Développer un système éthique.	Cognitive Affective Morale	Analyse des valeurs ; Clarification des valeurs ; Critique des valeurs sociales.	Michael Caduto Louis Iozzi

UNE DIVERSITÉ DE COURANTS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (suite)
(Lucie Sauvé, 2003, p. 173-176)

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant holistique	Holos Tout L'Être	Développer les multiples dimensions de son être en interaction avec l'ensemble des dimensions de l'environnement. Développer une connaissance « organique » du monde et un agir participatif dans et avec l'environnement.	Holistique Organique Intuitive Créative	Exploration libre ; Visualisation ; Ateliers de création ; Intégration de stratégies complémentaires.	Institut d'écopédagogie Niegel Hoffman
Courant biorégionaliste	Lieu d'appartenance Projet communautaire	Développer des compétences en écodéveloppement communautaire, local ou régional.	Cognitive Affective Expérientielle	Exploration du milieu ; Projet	Frank Traïna et Susan Darley-Hill David Orr Elsa Talero et Gloria Humaña de Gauthier
Courant praxique	Creuset d'action/réflexion	Apprendre dans, par et pour l'action. Développer des compétences réflexives.	Praxique	Recherche-action	William Stapp Arjen Wals
Courant de la critique sociale	Objet de transformation Lieu d'émancipation	Déconstruire les réalités socio-environnementales en vue de transformer ce qui pose problème.	Praxique Réflexive Dialogique	Analyse de discours ; Étude de cas ; Débat ; Recherche-action	Alberto Patiño Ian Robottom John Fien
Courant féministe	Objet de sollicitude	Intégrer les valeurs féministes à la relation avec l'environnement	Intuitive Affective Symbolique Spirituelle Créative/Esthétique	Étude de cas ; Immersion ; Atelier de création ; Activité d'échange, de communication.	Giovanna Di Chiro Darlene Clover Annette G. Gough Chaia Heller

Courant ethnographique	Territoire Lieu d'identité Nature/Culture	Reconnaître le lien étroit entre nature et culture. *Clarifier sa propre cosmologie.* Valoriser la dimension culturelle de son rapport à l'environnement.	Expérientielle Intuitive Affective Symbolique Spirituelle Créative/Esthétique	Contes, récits et légendes ; Étude de cas ; Immersion ; Compagnonnage.	Michael Caduto et Joseph Bruchach Thierry Pardo Pascal Galvani
Courant de l'éco-éducation	Pôle d'interaction pour la formation personnelle Creuset identitaire	Expérimenter l'environnement pour s'expérimenter et se former dans et par l'environnement. Construire son rapport au monde-plus-qu'humain.	Expérientielle Sensorielle Intuitive Affective Symbolique Créative	Récit de vie ; Immersion ; Exploration ; Jeux ; Introspection ; Écoute sensible ; Alternance subjectif/ objectif.	• En éco écoformation : Gaston Pineau Dominique Cottereau Dominique Bachelard René Barbier • En éco-ontogénèse Tom Berryman Louise Chawla David Sobel
Courant de la durabilité/ soutenabilité	Ressource pour le développement économique Ressource partagée	Promouvoir un développement économique respectueux des questions sociales et environnementales. Y contribuer.	Pragmatique Cognitive	Étude de cas ; Démarche de résolution de problème ; Projet de développe-ment durable.	John Fien Charles Hopkins Malcolm Plant Daniela Tilbury

ANNEXE C

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT

Composante explorée	**Éléments d'information dégagés**
Émergence, histoire	
Cheminement	
Mission	
Objectifs	
Valeurs	
Fonctionnement	
Principes d'action	
Approches et stratégies pédagogiques	
Représentations des acteurs (à propos de l'environnement, de l'éducation, des problématiques environnementales, de la paix, de la guerre, de la consolidation environnementale de la paix, des liens entre ERE et construction de la paix, etc.)	
Autres éléments	
Éléments à explorer en entrevue	
Éléments à prendre en compte dans l'observation participante	

ANNEXE D

GRILLE D'OBSERVATION PARTICIPANTE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT

Activité	
Date	
Durée	
Lieu	
Observations sur le fonctionnement de l'organisation, ses valeurs et ses normes	
Observations sur les relations entre les acteurs, sur la dynamique collective	
Objectifs de l'activité	
Public (s)	
Acteur (s) éducatifs et autres	
Thèmes abordés	
Approches et stratégies pédagogiques	
Rôles des participants	
Contexte et conditions	
Matériel utilisé	
Observations sur la motivation des participants, leurs réactions, etc.	
Type de situation éducative (centrée sur le sujet ou sur la transmission de l'objet ou sur l'agent ou sur l'interrelation sujet-milieu)	
Type d'apprentissage (collectif, collaboratif,	

socioconstructiviste, etc.)	
Incidents critiques, tensions, conflits	
Difficultés rencontrées dans l'action éducative	
Enjeux éducatifs, politiques, sociaux, écologiques, économiques, culturels, financiers, logistiques, etc.	
Approches éducatives qui caractérisent les actions planifiées	-
Intégration des liens entre environnement et dynamique paix et guerre ou questions sociales	
Pistes de développement	
Observations sur la dynamique de construction des savoirs et de l'action éducative	
Rétroactions (retour critique sur l'intervention, sur les apprentissages réalisés, sur les processus d'apprentissage, sur les obstacles rencontrés, sur les pistes de développement, etc.)	

ANNEXE E

GRILLE D'ENTREVUE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DES ACTEURS DE L'ORGANISATION IndyACT

Ce guide d'entrevue est un canevas général, qui a été adapté en fonction du répondant, de son rôle et de ses responsabilités et du temps imparti à l'entrevue. Nous l'avons traduit à l'anglais et à l'arabe, les langues dans lesquelles ont été menées les entrevues. Le déroulement et les thèmes abordés lors des entrevues ont été adaptés à chaque répondant.

Nom de la personne rencontrée : _____
Son rôle dans l'organisme : _____

Date de l'entrevue : _____

Bonjour!
Je suis Nayla Naoufal, de la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal.

Merci d'accepter cette entrevue! Me permettez-vous d'enregistrer notre échange? Les informations sont confidentielles et ne seront transmises qu'avec votre consentement.

Introduction:

1. Se présenter.
2. Annoncer combien de temps va durer l'entrevue (environ 1h30).
3. Présenter brièvement le projet.
4. Expliquer l'aspect suivant : « Il y a des questions dont les réponses vous sembleront figurer sur votre site Internet, dans les documents de l'organisme et vos publications. Je vous les pose car ce qui m'intéresse, c'est de vous entendre présenter ces informations ».
5. Présenter les règles déontologiques
   - Respecter la disponibilité des répondants.
   - Valider les résultats avec les répondants.
   - Ne pas les nommer sans leur accord dans les productions de la recherche.
   - Partager avec eux l'espace de parole et de diffusion.

<u>Caractéristiques de l'organisme</u>

Questions a et b, c pour un acteur identifié au préalable qui connaît bien l'organisme
Question d pour tous

1. L'organisme
    a. Pourquoi et comment a-t-il été mis en place?
    b. Combien de personnes y sont employées ? Combien de bénévoles y travaillent?
    c. Combien de personnes se consacrent plus spécifiquement, en partie ou complètement, à l'éducation?
    d. Parlez-moi de votre organisme. Quelles en sont les missions? Les activités? Qu'est-ce qu'on y fait? (question ouverte)

Questions pour tous

2. Vous-même, au sein de l'organisme

a) Depuis quand êtes-vous associé(e) à cet organisme?
b) Comment avez-vous rejoint l'organisation ?
b) Quel est votre rôle?

3. En tant que (***titre***) _____, parlez-moi de votre rôle : (*Question ouverte, sans a priori. Exemple : Quelles sont vos principales responsabilités dans l'organisme? Qu'est ce que vous faites?)*

<u>Activités éducatives</u>

1. Est-ce que votre organisme mène des activités éducatives relatives à l'environnement? Parlez-moi de ces activités, quelles sont-elles?

    IndyACT a plusieurs activités différenciées selon les publics et les contenus. Identifier au préalable la personne responsable de chacune et se pencher avec elle sur son ou ses activités.

    a. À qui s'adressent ces activités?
    b. De quoi s'agit-il?
    c. Comment se déroulent-elles? Où? Quand? Dans quel contexte ou condition? (Où, quand, comment)
    d. Comment interagissez-vous avec les participants? Que faites-vous? Que font-ils? (*les approches et les stratégies*)
    e. Quel matériel utilisez-vous?
    f. Que souhaitez-vous que les gens apprennent à travers ces activités?

2. Est-ce que votre organisme mène d'autres activités éducatives qui s'intéressent moins (voire pas du tout) à l'environnement, mais qui traitent d'aspects sociaux ou sociopolitiques?

IndyACT a plusieurs activités différenciées selon les publics et les contenus. Identifier au préalable la personne responsable de chacune et se pencher avec elle sur son ou ses activités.

a. À qui s'adressent ces activités?
b. De quoi s'agit-il?
c. Comment se déroulent-elles? Où? Quand? Dans quel contexte ou condition?
d. Comment interagissez-vous avec les participants? Que faites-vous? Que font-ils? (*les approches et les stratégies*)
e. Quel matériel utilisez-vous?
f. Pensez-vous que les thématiques de ces activités ont à voir avec l'environnement? Pourquoi?
g. Que souhaitez-vous que les gens apprennent à travers ces activités?

3. Quel sens donnez-vous au mot éducation?

4. Présenter un réseau notionnel simplifié de l'éducation. Comment se caractérisent vos activités en regard des éléments de ce réseau ? (*Où situez-vous vos activités dans ce réseau?*)

5. Pouvez-vous me raconter une grande réussite éducative d'IndyACT?

6. Quelles manières de faire recommandez-vous pour réaliser des activités éducatives?

Questions réservées aux activistes volontaires

1. Lorsque vous avez rejoint l'organisation, êtes-vous allés à des rencontres d'information, des activités éducatives, des formations ?

Si oui, qu'avez-vous fait pendant ces dernières ?
Qu'ont fait les formateurs et,ou les acteurs d'IndyACT ?
Qu'ont fait les autres participants ?
Comment avez-vous tous interagi ?
Dans quel contexte ou quelles conditions ?
Qu'avez-vous appris de ces activités ?

2. Pensez-vous que vous avez besoin de plus de formation dans le domaine environnemental ou social ? Si oui, à propos de quels sujets spécifiques ?

La construction des savoirs et des activités éducatives

1. Où cherchez-vous l'information ou la réflexion ou les stratégies pour concevoir vos campagnes et vos activités éducatives? Où trouvez-vous vos idées d'activités?

a. Dans quelles sources documentaires? Quels livres?

b. Chez qui? Chercheurs, experts, autres ONG, etc.
c. Est-ce que vous vous inspirez d'autres initiatives? Est-ce que vous avez des échanges, des liens ou des partenariats avec d'autres initiatives? Si oui, qu'est ce que vous allez y chercher? Des savoirs, des experts, des ressources documentaires, des ressources logistiques?
d. Est-ce que vous aidez d'autres organismes en ce qui concerne l'information ou d'autres aspects de leurs activités? Comment?
e. Est-ce que vous suivez des formations? Au Liban? à l'étranger?

2. Y a-t-il des sujets sur lequel il est plus difficile d'obtenir des informations? Lesquels et pourquoi à votre avis?

3. Est-ce que vous travaillez en équipe pour construire vos activités éducatives ? Comment cela se passe-t-il?

Les obstacles, les besoins, les enjeux et les pistes de développement de l'action éducative

1. Est-ce que vous rencontrez des obstacles, des difficultés, des contraintes dans vos activités?

a. Quels obstacles rencontrez-vous en ce qui concerne votre action éducative?
b. Est-ce que le public s'intéresse suffisamment, selon vous, aux thématiques écologiques? Et à l'action d'IndyACT plus spécifiquement ? Qu'est ce qui pourrait développer cet intérêt pour votre action?
c. Si la réponse à la question précédente est négative, pensez-vous que le public libanais soit indifférent ou hostile à l'environnement? Comment expliquez-vous cette attitude? La guerre a-t-elle un effet? Lequel et pourquoi à votre avis?
d. S'il y a un désintérêt pour l'environnement, croyez-vous que cela porte davantage :
e. Sur la nature
f. Sur le milieu de vie
g. Sur les ressources (eau, électricité, etc.)
h. Sur les questions écologiques lointaines ou globales
i. Est-ce que le public a du mal à comprendre certaines thématiques? Lesquelles? Pourquoi à votre avis?
j. Est-ce qu'il y a des sujets délicats, difficiles à traiter? Lesquels et pourquoi? Comment faites-vous pour surmonter cela?
k. Est-ce que le public a du mal à passer à l'action? Pourquoi?

2. Comment IndyACT est-elle financée?

3. Est-ce que vous rencontrez des défis pour obtenir des fonds?

4. De quoi auriez-vous besoin pour développer davantage et optimaliser votre action éducative? Est-ce qu'il y a des besoins en matière de formation ou d'accès à l'information ?

Les fondements de l'action éducative : l'environnement et ses liens avec la paix et la guerre

1. Quand vous pensez à l'environnement en général, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? (Après la première réponse spontanée, présentation d'un jeu de cartes de représentations de l'environnement et discussion)

2. Quand vous pensez à l'environnement de votre région, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?

3. Y a-t-il des problématiques écologiques qui vous préoccupent plus que d'autres? Certaines problématiques écologiques prennent-elles plus d'importance dans le contexte libanais?

4. Est-ce que vous pensez que l'état de l'environnement est lié à la dynamique guerre et paix? Si oui, comment?

5. S'il existe un lien entre l'environnement, la guerre et la paix, est-ce que vous intégrez ce lien dans vos activités éducatives? Comment?

6. Question pour la responsable du projet IndyYouth pour les jeunes : j'ai appris que dans le cadre d'un projet éducatif pour les jeunes, IndyYouth, de jeunes apprenants ont mis en place un parc public dans un village, au sein d'un espace qui était l'objet de conflits entre personnes de différentes communautés confessionnelles.

    a. Est-ce que vous pouvez nous raconter ce projet? Qui en a eu l'idée? Dans quel village a-t-il eu lieu? Comment cela s'est passé?
    b. Y avez-vous participé? Quel a été votre rôle?
    c. Quelles manières de faire (stratégies éducatives) avez-vous adoptées? Comment avez-vous interagi avec les participants?
    d. Quel effet a eu ce projet? A-t-il rapproché les personnes à votre avis? Est-ce que le parc public est utilisé par tous?

7. Est-ce que vous pensez que l'environnement pourrait rapprocher les communautés confessionnelles au Liban, en les invitant à travailler ensemble pour résoudre des problèmes écologiques? Est-ce que l'environnement pourrait permettre un dialogue entre communautés?

8. À votre avis, l'environnement est-il un sujet « neutre » pour les communautés confessionnelles au Liban ?

Les fondements de l'action éducation : les changements climatiques

Votre action, notamment éducative, est très axée sur les changements climatiques, tout en portant sur d'autres thématiques. Vous avez participé d'ailleurs à la Conférence sur le climat de Copenhague.

a. Parlez-moi sommairement des changements climatiques.
b. Pourquoi adoptez-vous cette thématique en particulier?
c. Selon vous, la question des changements climatiques peut-elle contribuer à créer des tensions sociales ou politiques? Les changements climatiques provoquent-ils ou ont-ils déjà causés des tensions sociales ou politiques, voire des disputes? Pensez-vous que les changements climatiques sont liés au maintien ou à la construction de la paix? Pourquoi?
d. Vous avez emmené une trentaine de jeunes à Copenhague dans le cadre du projet éducatif IndyYouth. Comment cela s'est-il passé? Quel effet a eu ce voyage et cette conférence sur ces jeunes?

Les médias

Vous avez mis en place un atelier éducatif spécifiquement destiné aux médias pour les préparer à la conférence de Copenhague sur les changements climatiques. Pourquoi?

a. Comment s'est passé cet atelier? Qu'avez-vous fait? Qu'ont-ils fait? Comment avez-vous interagi? De quoi avez-vous parlé?
b. Pensez-vous que les médias aient un rôle particulier en matière d'éducation relative à l'environnement?
c. Selon vous, les médias libanais possèdent-ils suffisamment d'informations? Font-ils des analyses éclairées et approfondies des problématiques environnementales?
d. Quels sont les effets de cet atelier? Les journalistes qui ont participé et qui se sont rendus à Copenhague ont-ils couvert la conférence d'une manière que vous estimez pertinente et critique?
e. Recommandez-vous aux ONG environnementales de réaliser des activités éducatives s'adressant spécifiquement aux journalistes ?

L'action éducative et les politiciens

L'une de vos interventions éducatives est destinée aux politiciens. Vous avez aidé les politiciens à élaborer une position sur les changements climatiques, la première conçue et rendue publique par un pays arabe.

a. Pourquoi éduquer les politiciens?
b. Pouvez-nous parler de cette action éducative? Comment faites-vous? Que font les politiciens? Comment interagissez-vous? De quoi avez-vous parlé?
c. Quels sont les effets de cette action?

d. Recommandez-vous aux ONG environnementales de cibler les politiciens en particulier dans leur action éducative?
e. Pensez-vous que l'éducation relative à l'environnement ait un rôle à jouer dans les politiques publiques? Si oui, pourquoi et comment?

L'histoire de vie de l'acteur ou de l'actrice

En terminant, j'aimerais savoir ce qui vous a mené à vous engager dans l'organisme IndyACT ? Quels éléments de votre parcours de formation ou d'activités professionnelles ou de votre trajectoire personnelle ont influencé ce choix d'engagement?

Enfin, est-ce que je peux vous demander vos commentaires sur cette entrevue?
Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter? D'autres informations, des commentaires, des suggestions…

MERCI

ANNEXE F

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE UTILISÉE DANS LE CADRE DE L'EXPLORATION COMPLÉMENTAIRE DES INITIATIVES ÉDUCATIVES FOEME ET CGA

Composante explorée	**Éléments d'information dégagés**
Émergence, histoire	
Cheminement	
Mission	
Objectifs	
Valeurs	
Fonctionnement	
Principes d'action	
Acteurs	
Publics des pratiques éducatives	
Objectifs des pratiques éducatives	
Thèmes abordés par les pratiques éducatives	
Approches et stratégies pédagogiques adoptées dans les pratiques éducatives	
Rôles des participants	
Contexte et conditions caractérisant les pratiques éducatives	
Type de situation éducative (centrée sur le sujet ou sur la transmission de l'objet ou sur l'agent ou sur l'interrelation sujet-milieu)	
Type d'apprentissage (collectif, collaboratif, socioconstructiviste, etc.)	
Apprentissages réalisés par le public (selon ce dernier, selon les acteurs)	
Intégration des liens entre environnement, dynamique de paix et guerre	
Enjeux et difficultés rencontrés dans l'action éducative	
Besoins de l'action éducative	
Pistes de développement	
Observations sur la dynamique de construction des savoirs et sur l'action éducative	
Éléments de représentations des acteurs (à propos de l'environnement, de l'éducation, des problématiques environnementales, de la paix, de la guerre, de la consolidation	

environnementale de la paix, des liens entre ERE et construction de la paix, etc.)	
Éléments à explorer en communication par courriel (pour CGA)	
Éléments à explorer en entrevue et,ou en observation (pour FOEME)	

ANNEXE G

GUIDE D'ENTREVUE UTILISÉ AVEC LES ACTEURS DE L'ORGANISATION FOEME

Ce guide d'entrevue est un canevas général, qui a été adapté en fonction du répondant, de son rôle et de ses responsabilités et du temps imparti à l'entrevue. Nous l'avons traduit à l'anglais et à l'arabe, les langues dans lesquelles ont été menées les entrevues. Le déroulement et les thèmes abordés lors des entrevues ont été adaptés à chaque répondant.

Nom de la personne rencontrée : _____

Son rôle dans l'organisme : _____

Date de l'entrevue : _____

Bonjour!

Je suis Nayla Naoufal de la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal.

Merci d'accepter cette entrevue! Nous permettez-vous d'enregistrer notre échange? Les informations sont confidentielles et ne seront transmises qu'avec votre consentement.

Introduction:

1. Se présenter.
2. Annoncer combien de temps va durer l'entrevue (environ 1h30)
3. Présenter brièvement la recherche
4. Expliquer l'aspect suivant : « Il y a des questions dont les réponses vous sembleront figurer sur votre site Internet, dans les documents de l'organisme et vos publications. Je vous les pose car ce qui m'intéresse, c'est de vous entendre présenter ces informations ».
5. Présenter les règles déontologiques
    - Respecter la disponibilité des répondants.
    - Valider les résultats avec les répondants.
    - Ne pas les nommer sans leur accord dans les productions de la recherche.

- Partager avec eux l'espace de parole, de diffusion.

Caractéristiques de l'organisme

Questions a, b et c pour un acteur identifié au préalable qui connaît bien l'organisme
Question d pour tous

1. L'organisme
    e. Pourquoi et comment a-t-il été mis en place?
    f. Combien de personnes y sont employées? Combien de bénévoles y travaillent?
    g. Combien de personnes se consacrent plus spécifiquement, en partie ou complètement, à l'éducation?

    Question pour tous

    h. Parlez-moi de votre organisme. Quelles en sont les missions? Les activités? Qu'est-ce qu'on y fait? (question ouverte)

Questions pour tous

2. Vous-même, au sein de l'organisme
    a. Depuis quand êtes-vous associé(e) à cet organisme?
    b. Quel est votre rôle?

3. En tant que (***titre***) _____, parlez-moi de votre rôle : (Question ouverte, sans a priori. Exemple : *Quelles sont vos principales responsabilités dans l'organisme? Qu'est ce que vous faites?*)

Activités éducatives liées au projet Les Bons Voisins de l'Eau

Questions pour les acteurs du projet les Bons Voisins de l'Eau

1. Le projet
   a. Comment et pourquoi le projet Les Bons Voisins de l'Eau est-il né?
   b. Quels sont les objectifs de ce projet?
   c. Combien d'acteurs de votre organisme travaillent dans le cadre du programme *Les Bons Voisins de l'Eau*? Combien d'acteurs s'occupent-ils plus spécifiquement du volet éducatif?
   d. Vous engagez des acteurs locaux, notamment un gestionnaire, des enseignants et des travailleurs sociaux, dans chaque communauté pour le projet. Quelles sont les responsabilités de ces acteurs? Sont-ils des employés salariés de FOEME? Comment se passe la collaboration avec eux?
   e. Le projet est-il pris en compte dans le curriculum à l'école?

2. Les activités éducatives au sein du projet
   a. À qui s'adressent ces activités?
   b. De quoi s'agit-il?
   c. Comment se déroulent-elles? Où? Quand? Dans quel contexte ou conditions?
   d. Comment interagissez-vous avec les participants? Que faites-vous? Que font-ils? (*les approches et les stratégies*)
   e. Quel matériel utilisez-vous?
   f. Que souhaitez-vous que les différents publics apprennent à travers ces activités?
   g. Comment s'engagent les communautés dans le projet? Vous contactent-elles ou les contactez-vous?

3. Dans le cadre du projet, vous avez élaboré un Chemin des Voisins, un itinéraire qui relie toutes les communautés.
      a. Pouvez-vous me parler un peu de ce Chemin (mission, objectifs, historique, question ouverte).
      b. Toutes les communautés peuvent-elles visiter ce Chemin?

c. J'ai cru comprendre que des touristes internationaux ou provenant d'autres régions de Jordanie, Israël et Palestine pouvaient visiter le Chemin des Voisins. Comment cela se passe-t-il? Y a-t-il des guides? Des activités éducatives sont-elles proposées à ces touristes? Lesquelles? Quelles sont les réactions des touristes?

4. Comment le projet se déroule-t-il pendant une année?
   a. Pour les communautés ?
   b. Pour les jeunes ?
      Tous les jeunes de la communauté sont-ils impliqués?
      J'ai cru comprendre qu'ils rencontraient des jeunes d'autres communautés pendant des sorties éducatives et des camps d'été, comment cela se passe-t-il?
   c. Pour les adultes ?
      Tous les adultes sont-ils impliqués?
      Concernant les forums auxquels participent les adultes, quelles sont les thématiques soulevées? Pouvez-vous me raconter un forum…
      Les adultes participent-ils à d'autres activités?
   d. Pour les maires ?
      Les maires participent-ils à d'autres activités que les actions médiatiques comme les sauts?
   e. Pour les acteurs locaux (salariés ou bénévoles) de FOEME ?
   f. Pour les acteurs non locaux de FOEME ?
   g. Pour les trois branches de FOEME en matière de collaboration?
   h. Pour d'autres personnes ?

5. Dimension locale et ethnographique du projet

Dans le rapport de Harari sur votre projet, il est dit que « le point fort de Friends of the Earth-Middle East réside dans le fait que les Jordaniens, les Israéliens et les Palestiniens interviennent respectivement auprès de leurs populations respectives ».

a. Comment cela se passe-t-il? Comment faites-vous pour adapter les activités éducatives au contexte local (culturel, social, économique, écologique, etc.) ? Pouvez-vous me donner des exemples?
b. Pourriez-vous me donner des exemples concernant l'adaptation du projet par les acteurs de FOEME palestiniens et israéliens dans leurs communautés? Pensez-vous que je pourrais les contacter au téléphone pour leur poser la question?
c. Existe-t-il des différences entre les communautés engagées dans le projet, aussi bien dans le contexte jordanien que le contexte régional? Pourquoi? Pouvez-vous me donner des exemples?
d. En ce qui concerne le manuel sur l'eau, Watercare, qui est commun à toutes les communautés, comment s'est passée la rédaction? Était-elle collective? Pourrais-je en avoir un exemplaire pour mieux comprendre votre action?

6. Les obstacles, difficultés et contraintes dans le cadre du projet des Bons voisins de l'eau

a. Quels obstacles rencontrez-vous dans le projet?
b. Est-ce que les communautés et les personnes au sein des communautés sont motivées par ce projet? Passent-elles à l'action? Rencontrez-vous des oppositions? Lesquelles?
c. Est-ce que les différents publics ont du mal à comprendre ou à accepter certaines thématiques? Lesquelles? Pourquoi à votre avis? Comment faites-vous pour surmonter cela?
d. Y a-t-il des enjeux d'ordre politique? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?
e. Est-ce que les maires, les autorités (locales, régionales, gouvernementales) vous soutiennent? Si oui, de quel genre de soutien s'agit-il (politique, institutionnel, logistique, financier)?

f. Comment le projet est-il financé? Est-ce que vous rencontrez des défis pour obtenir des fonds?
g. De quoi auriez-vous besoin pour développer davantage et optimaliser le projet?

7. Qu'est ce qui rend le projet des Bons voisins de l'eau propice à la réalisation d'apprentissages en matière de liens entre intégrité environnementale et construction de la paix?

8. À votre avis, quels sont les effets de ce projet sur les personnes et les communautés depuis sa naissance?

9. Quelles sont les perspectives de développement du projet? Où le voyez-vous dans 5, 10 ans?

10. Pensez-vous que des initiatives locales comme le projet des Bons voisins de l'eau peuvent s'étendre peu à peu et transformer la société? Que faudrait-il pour cela à votre avis?

11. Quels conseils et recommandations donneriez-vous à un organisme qui souhaiterait mettre en place un projet se rapprochant de celui des Bons Voisins de l'Eau?

<u>Autres activités éducatives</u>

1. Est-ce que votre organisme mène d'autres activités éducatives relatives à l'environnement ou aux liens entre environnement et paix? Parlez-moi de ces activités, quelles sont-elles?
   a. À qui s'adressent ces activités?
   b. De quoi s'agit-il?
   c. Comment se déroulent-elles? Où? Quand? Dans quel contexte ou conditions?
   d. Comment interagissez-vous avec les participants? Que faites-vous? Que font-ils? (*les approches et les stratégies*)

e. Quel matériel utilisez-vous?
f. (Si le projet suivant n'est pas évoqué), j'ai entendu parler du projet Chefs for Peace, de quoi s'agit-il? Est-ce que la branche jordanienne y participe? En cas de réponse positive : existe-t-il toujours? À qui s'adresse-il? Comment interagissez-vous avec les participants? Que font les participants? Quels sont les effets de ce projet?
g. J'ai appris également que des projets d'agriculture soutenue par la communauté avaient été mis en place par les autres branches de FOEME, est-ce que c'est quelque chose que vous pensez développer?
h. Que souhaitez-vous que les gens apprennent à travers vos activités éducatives?

2. Quel sens donnez-vous au mot éducation?
3. Présenter un réseau notionnel simplifié de l'éducation. Où vous situez-vous?
4. Pouvez-vous me raconter une grande réussite éducative de Friends of the Earth Middle East?
5. Quelles manières de faire recommandez-vous pour des activités éducatives?

La construction des savoirs et des activités éducatives

1. Où cherchez-vous l'information ou la réflexion ou les stratégies pour concevoir vos activités éducatives? Où trouvez-vous vos idées d'activités?

   a. Dans quelles sources documentaires? Quels livres?
   b. Chez qui? Chercheurs, experts, autres ONG, etc.
   c. Est-ce que vous vous inspirez d'autres initiatives? Est-ce que vous avez des échanges, des liens ou des partenariats avec d'autres initiatives? Si oui, qu'est ce que vous allez y chercher? Des savoirs, des experts, des ressources documentaires, des ressources logistiques?
   d. Est-ce que vous aidez d'autres organismes? Comment?
   e. Est-ce que vous suivez des formations? En Jordanie, à l'étranger?

f. Y a-t-il des formations conjointes avec les autres branches de FOEME en Palestine et en Israël?

2. Si cela n'apparaît pas dans la question précédente : est-ce que vous connaissez d'autres organisations qui lient les questions environnementales et la paix dans le Moyen-Orient ou ailleurs dans le monde?

3. Y a-t-il des sujets sur lequel il est plus difficile d'obtenir des informations? Lesquels et pourquoi à votre avis?

4. Est-ce que vous travaillez en équipe pour construire vos activités éducatives au sein de l'équipe jordanienne? Comment cela se passe-t-il?

La dynamique de construction des savoirs et des activités avec les deux autres branches de FOEME

Comment se passe la collaboration avec les autres branches de FOEME en Palestine et en Israël, en ce qui concerne le projet des Bons voisins de l'eau et d'autres activités? Avez-vous des réunions de planification et des contacts réguliers? Est-ce que vous travaillez en équipe?

Les obstacles, les besoins, les enjeux et les pistes de développement de l'action éducative en général

1. Est-ce que vous rencontrez des obstacles, des difficultés, des contraintes dans votre action, éducative et non éducative?

   a. Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans vos activités?
   b. Est-ce que le public s'intéresse suffisamment, selon vous, aux questions d'environnement, aux liens entre environnement et paix? Et à votre action spécifiquement? Qu'est ce qui pourrait développer cet intérêt pour votre action?

c. Est-ce que le public a du mal à comprendre certaines thématiques? Lesquelles? Pourquoi à votre avis?
d. Est-ce qu'il y a des sujets délicats, difficiles à traiter? Lesquels et pourquoi? Comment faites-vous pour surmonter cela?
e. Est-ce que le public passe à l'action? Sinon, pourquoi?

2. Y a-t-il des enjeux plus spécifiquement politiques? Pouvez-vous me donner des exemples?

3. Comment FOEME est-elle financée?

4. Est-ce que vous rencontrez des défis pour obtenir des fonds?

5. De quoi auriez-vous besoin pour développer davantage et optimaliser votre action éducative? Est-ce qu'il y a des besoins en matière de formation ou d'accès à l'information ?

Les fondements de l'action éducative : l'environnement et ses liens avec la paix et la guerre

1. Quand vous pensez à l'environnement en général, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?

2. Quand vous pensez à l'environnement de votre région, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?

3. Y a-t-il des problématiques écologiques qui vous préoccupent plus que d'autres? Certaines problématiques écologiques prennent-elles plus d'importance dans le contexte jordanien? Dans le contexte régional?

4. Quand vous pensez à la paix, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?

5. Parlez-moi des liens entre environnement, paix et guerre.

6. Vous avez publié un rapport, en collaboration avec des chercheurs, sur la consolidation environnementale de la paix et sur votre action dans ce sens.

    a. Parlez-moi de la consolidation environnementale de la paix.
    b. Quels sont ses liens avec l'éducation, à votre avis?
    c. Comment mettez-vous en place une dimension éducative dans vos projets de consolidation environnementale de la paix?
    d. Quels enjeux, obstacles et contraintes rencontrez-vous dans vos projets de consolidation environnementale de la paix?

L'histoire de vie de l'acteur ou de l'actrice

Pour clore cette entrevue, j'aimerais savoir ce qui vous a mené à vous engager dans l'organisme FOEME ? Quels éléments de votre parcours de formation ou d'activités professionnelles ou de votre trajectoire personnelle ont influencé ce choix d'engagement?

Enfin, est-ce que je peux vous demander vos commentaires sur cette entrevue?
Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter? D'autres informations, des commentaires, des suggestions…

MERCI

ANNEXE H

GRILLE D'OBSERVATION DES RÉUNIONS ET DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES DE FOEME

Activité	
Date	
Durée	
Lieu	
Objectifs de l'activité	
Public (s)	
Acteur (s) éducatifs et autres	
Thèmes abordés	
Approches et stratégies pédagogiques	
Rôles des participants	
Contexte et conditions	
Matériel utilisé	
Observations sur le fonctionnement de l'organisation, ses valeurs et ses normes	
Observations sur la dynamique, la motivation des participants, leurs réactions, etc.	
Type de situation éducative (centrée sur le sujet ou sur la transmission de l'objet ou sur l'agent ou sur l'interrelation sujet-milieu)	
Type d'apprentissage (collectif, collaboratif, socioconstructiviste, etc.)	

Incidents critiques, tensions, conflits	
Difficultés rencontrées dans l'action éducative	
Enjeux éducatifs, politiques, sociaux, écologiques, économiques, culturels, financiers, logistiques, etc.	
Approches éducatives qui caractérisent les actions planifiées	-
Intégration des liens entre environnement et dynamique paix et guerre ou questions sociales	
Pistes de développement	
Observations sur la dynamique de construction des savoirs et de l'action éducative	
Rétroactions (retour critique sur l'intervention, sur les apprentissages réalisés, sur les processus d'apprentissage, sur les obstacles rencontrés, sur les pistes de développement, etc.)	

ANNEXE I

LISTE DES PRODUCTIONS RELIÉES À LA RECHERCHE DOCTORALE

Liste des articles

Naoufal, N. (2011). La diversité culturelle : un casse-tête ou un riche terreau pour l'éducation à l'environnement? *Symbioses. Le magazine de l'éducation relative à l'environnement*, 91, p.6-7.

Naoufal, N. (2011). Entrez dans la danse : Une pratique d'éducation relative à l'environnement axée sur le rapport à l'espace à Beyrouth. *Bulletin de l'AQPERE Int'ERE.net*, 10, 2. Consulté le 29 juillet 2011 sur http://www.aqpere.qc.ca/bulletin/2011/Dossier.htm#D1

Naoufal, N. (2011). Jardiner pour construire la paix. *Bulletin de l'AQPERE Int'ERE.net*, 9, 11. Consulté le 18 mai 2011 sur http://www.aqpere.qc.ca/bulletin/2011/Sommaire.htm

Naoufal, N. (2010-2011). La consolidation environnementale de la paix et ses liens avec l'éducation. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *9*, p. 155- 180.

Naoufal, N. (2009). Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre ensemble. *Éducation et francophonie*, 37, 2, p. 186-203.

Naoufal, N. (2009). *L'eau, source de conflits majeurs : Le cas israélo-palestinien dans la vallée du Jourdain*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM. ISBN: 978-2-89276-289-1.

Naoufal, N. (2009). L'eau et le conflit israélo-palestinien. *Le Panoptique* [en ligne], *46*. http://www.lepanoptique.com

Naoufal, N. (2008). Diversité culturelle et paix socio-écologique : Les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *7*, p. 91-108.

Naoufal, N. (2008). Snow, une chronique écologique et féministe de l'après-guerre en Bosnie. *Le Panoptique* [en ligne], *42*. http://www.lepanoptique.com

Naoufal, N. (2008). L'eau du Golan au cœur des négociations de paix au Moyen-Orient. *Le Panoptique* [en ligne], *16*. http://www.lepanoptique.com

Naoufal, N. (2007). Gore et paix: Un Nobel mérité ? *Le Panoptique* [en ligne], *16*. http://www.lepanoptique.com

Liste des interventions pour les médias

Entrevue pour Radio-Canada Yukon-Vancouver, 23 mai 2010, sur la résolution des conflits, la coopération environnementale et l'éducation relative à l'environnement. À l'occasion de la Conférence nationale annuelle EECOM 2010, Burnary, Colombie Britannique, Canada, 19-22 mai 2009.

Entrevue pour un documentaire réalisé par Jillian Kestler d'Amours sur le conflit israélo-palestinien et l'eau, *Source of Conflict and Possibility: Water in Israel/Palestine*, dans le cadre du cours *Politics of the Middle East* de la Maîtrise en journalisme de l'Université de Concordia à Montréal en avril 2010.

Liste des communications lors de conférences

Naoufal, N. (2010). *Éducation relative à l'environnement, diversité culturelle et construction de la paix : Deux actions éducatives.* Communication présentée à la *Conférence nationale annuelle EECOM 2010*, Burnary, Colombie Britannique, Canada, 19-22 mai 2010.

Naoufal, N. (2009). *L'eau et le conflit israélo-palestinien – Water and the israeli-palestinian conflict.* Une conférence bilingue présentée à la demande de Tadamon, groupe de citoyens, School of Community and Public Affairs, Concordia, Montréal, Québec, 9 novembre 2009.

Naoufal, N. (2009). *Diversité culturelle, construction d'une dynamique de paix et éducation relative à l'environnement.* Communication présentée au 5ème *congrès mondial de Montréal en éducation relative à l'environnement*, Montréal, Québec, Canada, 10-14 mai 2009.

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2e édition. 1ère édition : 1999.

Adler, E. (1997). Imagined (Security) Communities: Cognitive Regions in International Relations. *Millennium: Journal of International Studies*, 26, 2, p. 249-277.

Adrian-Vallance, E. (2009). *Longman Dictionary of English*. Harlow : Pearsons Education Limited.

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.

AFSC - American Friends Service Committee, (sans date). *Community Garden Project*. Consulté le 16 Octobre 2008 sur http://www.afsc.org/bosnia/ht/display/ContentDetails/i/17665/pid/14190

Akoun, A. et Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert – Éditions du Seuil.

Allen, T., Saunders, S. et Chatterjee, P. (2007). *Barricks's dirty secrets : Communities worldwide respond to gold mining's impacts*. Oakland : Corpwatch.

Alleson, I. et Schoenfeld, S. (2007). Environmental Justice and Peacebuilding in the Middle East. *Peace Review : A Journal of Social Justice*, 19, 3, p. 371-379.

Ali, S., H. (2003). Environmental Planning and Cooperative Behaviour: Catalyzing Sustainable Consensus. *Journal of Planning Education and Research, 23*, p. 165-176.

Ali, S., H. (2005). *Conservation and Conflict Resolution : Crossing the Policy's Frontier*. Contribution to the Woodrow Wilson Centre's Environment and Security Project Report, 2005, Issue 11. Consulté le 16 Septembre 2009 sur http://www.docstoc.com/docs/3559227/Conservation-and-Conflict-Resolution-Crossing-the-Policy-Frontier-Saleem-H

Aliewi, A. et Assaf, K. (2007). Shared management of Palestinian and Israeli groundwater resources : a critical analysis. *In* Shuval, H. et Dweik, H. (ed) : *Israeli-Palestinian water issues – from conflit to cooperation* (p. 17-32). Berlin : Springer.

Altman, I. et Chemers, M. (1984). *Culture and environment*. New York : Cambridge University Press.

Altman, I. et Low, S. M. (1992). Place attachment : A conceptual inquiry. *In* Altman, I. et Low, S. M. (eds), *Place attachment* (p. 1-12). New York and Londres : Plenum Press.

American Friends Service Committee (sans date). *Community Garden Project*. [En ligne]. Consulté le 16 octobre 2008 sur http://www.afsc.org/bosnia/ht/display/ContentDetails/i/17665/pid/14190.

Aoun, S. (2008). Violence sectaire : un coup de sonde en terre d'Islam. *Criminologie*, 41, 2, automne-hiver 2008, p. 91-115.

Appiah, K.A. (2005). *The Ethics of Identity*. Princeton: Princeton University Press.

Appiah, K.A. (2006a). *Cosmopolitanism Ethics in a world of strangers*. New York, Londres : W. W. Norton.

Appiah, K. A. (2006b). Les identités à l'heure de la mondialisation. *Courrier international*, 808. Consulté le 1er mars 2011 sur http://www.courrierinternational.com/article.asp?obj_id=62135

Asherman, A. (2006). Interviews-P2P: Where Do We Go From Here? *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 12, 4 et 13, 1.*

Assemblée Générale des Nations Unies (2010). *Assemblée générale AG/10967 L'Assemblée « reconnaît » le droit à l'eau potable comme un droit fondamental et nomme Carman Lapointe du Canada Secrétaire générale adjointe au contrôle interne* [En ligne]. Consulté le 15 août 2011 sur http://www.un.org/News/fr-press/docs/2010/AG10967.doc.htm

Axelrod, R. (1985). *The evolution of cooperation*. New York : Basic Books.

Bachram, H. (2006). Fraude et colonialisme : Le nouveau commerce des gaz à effet de serre. *Alternatives Sud, 13*, 2, 163-183.

Badinter, E. (2010). *Le conflit, la femme et la mère*. Paris : Flammarion.

Barber, B. R. (1984). *Strong democracy : Participatory politics for a new age*. Berkeley : University of California Press.

Barber, K. (2009). *Canadian Oxford Dictionnary.* Canada : Oxford University Press.

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Barlow, M. (2009). *Vers un pacte de l'eau*. Montréal : Les Éditions Écosociété.

Beames, S. et Atencio, M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 8, 2, p. 99-112.

Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4, 1, p. 21-37.

Benasayag, M. et del Rey, A. (2007). *Éloge du conflit.* Paris : Éditions La Découverte.

Berg, P. et Dasmann, R. (1990). Reinhabiting California. *In* Andruss, V., Plant, C., Plant, J. et Wright, E. (eds.) *Home! A bioregional reader* (p. 35-38). Philadelphia : New Society Publishers.

Berry, J. W. (1975). An ecological approach to cross-cultural psychology. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 30, p. 51-84.

Berry, W. (1992). Conservation is good work. *Appalachia, 49, 4*, 80-93.

Berry, W. (1991a). The futility of global thinking. *In* Willers, B. (ed), *Learning to listen to the land* (p. 150-156). Washington : Island Press.

Berry, W. (1991b). Nobody loves this planet. *In Context, 27,* 4.

Berry, W. (1987). *Home economics.* San Francisco : North Point Press.

Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

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.

Berryman, T. (2004-2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous : une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *5*, p. 65-86.

Berryman (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société.* Montréal : Éditions Nouvelles.

Blagojevic, B. (2007). Peacebuilding in ethnically divided societies. *Peace review : A journal of Social Justice. 19, 4,* p. 555-562.

Blay, M. (2006). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. France : Larousse-CNRS Éditions.

Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte Poche.

Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs Pratique du theater de l'opprimé*. Paris : La Découverte.

Boisvert, D. (2000). Recherche documentaire et informationnelle. *In* Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (eds.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 57-77). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Bole-Richard, M. (2008). La crise de l'eau s'accentue en Israël et frappe durement les Palestiniens. *Le Monde*, 17 août 2008.

Bookchin, M. (2010). *Une société à refaire*. Montréal : Les Éditions Écosociété.

Bookchin, M. (2002). Reflections : An overview on the roots of social ecology. *Harbinger, a Journal of Social Ecology, 3,* 1. Consulté le 7 février 2008 sur http://www.social-ecology.org/2002/09/harbinger-vol-3-no-1-reflections-an-overview-of-the-roots-of-social-ecology/

Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. et Lécuyer, B.-P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse.

Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, p. 63-70.

Bourdieu, P. (1983). Forms of capital. *In* Richards J. C. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). New York: Greenwood Press.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutros-Ghali, B. (1992). *An agenda for peace : Preventive diplomacy, peacemaking, and peacekeeping. Report of the Secretary-General*. New York : United Nations.

Bowers, C. (1993). *Education, cultural myths and the ecological crisis Toward deep changes*. États-Unis : New York University Press.

Brand, D. et Durousset, M. (1989). *Dictionnaire thématique. Histoire. Géographie*. Paris : Sirey.

Brown, O. et Crawford, A. *Rising Temperatures, Rising Tensions Climate change and the risk of violent conflict in the Middle East.* Institut International du Développement Durable. Consulté le 22 décembre 2010 sur

http://www.iisd.org/pdf/2009/rising_temps_middle_east.pdf

Brown, E. J. et Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace review : A journal of Social Justice. 20, 3,* p. 283-291.

Brown, B. B. et Perkins D. D. (1992). Disruptions in place attachment. *In* Altman, I. et Low, S. M. (eds), *Place attachment* (p. 279-301). New York and Londres : Plenum Press.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
Bunge, M. (2003). *Philosophical dictionary*. États-Unis : Prometheus Books.

Carbaugh, D. (1996). *Situating selves The communication of social identities in American scenes*. Albany : University of New York Press.

Carr, P. (2007). "Shock and Awe" and the Environment. *Peace Review: A Journal of Social Justice, 19*, 3, p. 335-342.

Carius, A. (2006). *Environmental Peacebuilding. Environmental Cooperation as an Instrument of Crisis Prevention and Peacebuilding : Conditions for Success and constraints*. Berlin : Adelphi.

Cassin, B. (2004). *Vocabulaire européen des philosophes Dictionnaire des intraduisibles.* France : Éditions du Seuil, Dictionnaires le Robert.

CGA – Community Gardens Association (2011). *AFSC Community Gardening Program in Bosnia and Herzegovina End of Project Report October 1, 2007 – December 31, 2010 And Project Activity Report October 1, 2010 – December, 31 2010*. Bosnie-Herzégovine : CGA.

Chaffee, E. E. (1985). The concept of strategy From business to higher education. *In* Smart, J.S. (ed.), *Higher Education Handbook Theory and Research Vol. I* (p. 133-172). New York : Agathon Press.

Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York et Londres : Teachers College Press.

Chesnot, C. (2000). Pénuries d'eau au Moyen-Orient. *Le Monde Diplomatique*. Consulté le 21 mars 2008 sur
http://www.monde-diplomatique.fr/2000/02/CHESNOT/13213.html

Chiappo, L. (1978). Environmental education and the third world. *Prospects: Quarterly Reviews of Eduction, 8*, 4, p. 456-465.

Clayton, S. (2003). Environmental Identity : A conceptual and an operational definition. *In* Clayton, S. et Opotow, S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 45-66). Cambridge : The MIT Press.

Clayton, S. et Opotow, S. (2003). Introduction : Identity and the natural environment. *In* Clayton, S. et Opotow, S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 1-24*)*. 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.

Cohen, A. P. (1982). Belonging : the experience of culture. *In* Cohen, A. P. (ed), *Belonging : Identity and social organisation in British rural cultures* (p. 1-18). Royaume Uni : Manchester University Press.

Cohen, P. (1995). *The symbolic construction of community*. London : Routledge.

Cohen, M. (2006). The Arava Institute for Environmental Studies: Nature Knows No Borders, *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 12, 4 et 13, 1.*

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94,* p. 95-120.

Coleman, J. C. (1994). *Foundations of Social Theory*, Cambridge : Harvard University Press.

Collectif, (2000). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Encyclopedia Universalis, Albin Michel.

Cochrane, T. (1987). Place, people and folklore : An Isle Royale case study. *Western Folklore*, 46, p. 1-20.

Corm, G. (1971). *Contribution à l'étude des sociétés multiconfessionnelles – Effets socio-juridiques et politiques du pluralisme religieux*. Paris : Éditions Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence – R. Pichon & R. Durand-Auzias.

Corm, G. (2005). *Le Liban contemporain : Histoire et société*. Paris : Éditions la Découverte.

Cottereau, D. (1997). Le GREF ou comment transformer les rapports d'usage en rapports du sage. *L'encre verte, 31,* 34-36.

Cottereau, D. (1999*). Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement.* La Caunette : Babio.

Cottereau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer. Alternance écoformatrice.* Paris : L'Harmattan.

Cuba, L. et Hummon, D. M. (1993). A place to call home : Identification with dwelling, community and region. *The Sociological Quarterly*, 34, 1, p. 111-131.

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.

Curtin, D. (1991). Toward an ecological ethic of care. *Hypatia, 6*, 1, p. 60-74.

Dabelko, G. (2006): From Threat to Opportunity: Exploiting Environmental Pathways to Peace. Communication présentée à la *Conférence Environment, Peace and the Dialogue among Civilizations and Cultures*, Téhéran, Iran, 9-10 mai 2006.

De Châtel, F. (2007). Perceptions of water in the Middle East : The role of religion, politics and technology in concealing the growing water scarcity. *In* Shuval, H. et Dweik, H. (ed.), *Israeli-Palestinian water issues – from conflit to cooperation* (p. 53-60). Berlin : Springer.

De Graeve, S. (1996). *Apprendre par les jeux.* Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.

Department of International Relations (2008). *The Secret and Unofficial Talks between Israel and Syria – Second Track Diplomacy*. Istanbul: Istanbul Kültür University, 2008. Consulté le 25 Août 2008 sur http://www.kobikongresi.org.tr/iibf/docs/uluslar/report.pdf

Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative en éducation.* Montréal : Thema.

Descola, P. (1996). *Les cosmologies des Indiens d'Amazonie*. La Recherche, 292, p. 62-67.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. France : Éditions Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

Descola, P. (2011). *L'écologie des autres L'anthropologie et la question de la nature*. Versailles : Éditions Quæ.

Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.

Dinar, S. (2003). Preventive diplomacy, international relations, conflict resolution and international water law : implications for success and failure of the Israeli-Palestinian water conflict. *International Journal of Global Environmental Issues*, 3, 2, 188-225.

Eckstein, F. (1975). Case study and theory in political science. *In* Greenstein, F. I,. et Polsby, N. W. (eds), *Strategies of Inquiry* (p. 79-137). États-Unis : Addison-Wesley.

Eisenhardt, R. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review, 14*, 4, p. 532-550.

El-Kareh, R. (2008). La crise politique et institutionnelle du Liban. *Revue internationale et stratégique*, 4,.72, p.51-60.

Elmusa, S. (1996). The prerequisites of an equitable water agreement. *In* The Center for Policy Analysis on Palestine (eds). *Beyond rhetoric : Perspectives on a negotiated settlement in Palestine* (p. 23-29). Washington : The Center for Policy Analysis on Palestine.

Encyclopaedia Universalis (2004). *Dictionnaire de la sociologie*. France : Albin Michel.

Eveleigh, H. et Tozzi, M. (2002). Pourquoi « débattre en classe » ? *Les cahiers pédagogiques, 401*, 8.

Evernden, N. (1985). *The natural alien : Humankind and environment*. Toronto : University of Toronto Press.

Eyles, J. (1989). The geography of everyday life. *In* Gregory, D. et Walford, R. (eds), *Horizons in human geography* (p. 102-117). Totowa, NJ : Barnes & Nobles.

Fien, J. (1993). *Education for the Environment - Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education*. Geelong, Australie : Deakin University Press.

Finger, M. et Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. London : Zed Books.

Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London : Zed books.

Formoli, T.A. (1995). Impacts of the Afghan-Soviet War on Afghanistan's Environment. *Environmental Conservation, 22*, 1, p. 66-69.

Fortin, A. (1987). L'observation participante : au coeur de l'altérité. *In* Deslauriers, J.-P., *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte, Maspero.

Friends of the Earth Middle East, (sans date). *EcoPeace / Friends of the Earth Middle East: About Us*. [En ligne]. http://www.foeme.org/about_us.php. Consulté le 16 octobre 2008.

Fromm, E. (1979). *To have or to be?* London : Abacus.

Funtowicz, S. O. et Ravetz, J. R. (1990). *Global environmental issues and the emergence of second order science*. Luxembourg : Commission of the European Communities.

Fuwa, Y. (2002). Globalisation and peace education. *Philosophy and Social Action*, 28, 3, p. 41-52.

Galbraith, M. W. (1990). *Education through community organizations*. San Francisco : Joey-Bass Inc. Publishers

Gallissot, R. (1987). Sous l'identité, le procès d'identification. *L'homme et la société*, 83, p. 12-27.

Gal-Or, N. et Giesen, (2007). The Concept of War. *Peace Review: A Journal of Social Justice, 19*, 2, p. 149-156.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means Peace and conflict, development and civilization*. Oslo : International Peace Research, SAGE publications.

Garnier, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement – Regards- Recherches- Réflexions*, *1*, p. 65-77.

Gannagé, P. (2001). *Le pluralisme des statuts personnels dans les états communautaires*. Bruxelles : Bruylant, Université de l'Université Saint-Joseph.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. États-Unis : Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. New York : Basic Books.

Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. *In* Gauthier, B. (dir). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 303-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gerhardt, H. P. (2000). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 23, 3-4*, septembre-décembre 1993, deuxième édition. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation.

Ghosn, M., (2006). Le boom de l'agriculture biologique au Liban, *L'Orient-le-Jour du 6 novembre 2006, 11812*, 12.

Giappési, M.-F. (2009). Repenser la Mondialisation. *Feuilles Universitaires*, 31, 1, p. 47-66.

Gilman, R. (1993). The next great turning. *In context, 33*, p. 11-17.

Giordano, M. F., Giordano, M. A., et Wolf, A. T. (2005). International resource conflict and mitigation. *Journal of peace research*, 42, 1, 47-65.

Glissant, E. (1999). Métissage et créolisation. In Kandé, S. (ed.) *Discours sur le métissage Identités métisses En quête d'Ariel* (p. 47-52). France : L'Harmattan.

Goetz, J. P., et LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando : Academic Press.

Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. *In* Loriaux, M. *Populations et développement : une approche globale et systémique*. Louvain-la-Neuve/Paris : Academia-Bruylant/L'Harmattan, p. 199-230.

Godmaire, H. et Sauvé, L. (2005). Une problématique d'éducation à la santé environnementale au Lac Saint-Pierre. Exploration de la dimension socioculturelle. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *5*, p. 15-32.

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.

Gould, K. A. (2007). The ecological costs of militarization. *Peace Review : A Journal of Social Justice*, 19, 3, p. 331-334.

Grass, R. (1994). Towards a multicultural environmental education. *Multicultural Education*, *2*, 1, p. 4-6.

Grass, R.. (1996). The four streams of multicultural environmental education. *Race, Poverty and the Environment*, 6, 2/3, p. 1-2.

Greenall Gough, A. (1999). *Recognizing women in environmental education pedagogy and research: toward an ecofeminist poststructuralist perspective*. San Francisco : Annual Meetings of the American Education Research Association.

Greenall, Gough (1990). Red and Green: Two case studies in learning through ecopolitical action, *Curriculum Perspectives, 10, 2*, p. 60-65.

Gresh, A. et Vidal, D. (2011). *Les 100 clés du Proche-Orient*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel.

Haas, P. (1990). *Saving the Mediterranean : The politics of international political cooperation*. New York : Columbia University Press.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston : Beacon Press.

Haddad, M. (2007). Politics and water management : a Palestinian perspective. *In* Shuval, H. et Dweik, H. (ed) : *Israeli-Palestinian water issues – from conflit to cooperation* (p. 40-52). Berlin : Springer.

Halper, J. (2006). Interview-People to People : Where Do We Go From Here? *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 12, 4 et 13, 1*. Consulté le 4 août 2010 sur http://www.pij.org/details.php?id=408

Halpern, D. (2005). *Social capital*. Cambridge : Polity Press.

Halpern, C. (2004). *Communautarisme, une notion équivoque*. Sciences humaines, 48. Consulté le 26 septembre 2008 sur http://www.scienceshumaines.com/-0acommunautarisme-2c-une-notion-equivoque-0a_fr_3959.html

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.

Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science, 162*, p. 1243-1248.

Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca : Cornell University Press.

Harris, I. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. *In* Salomon, G. et Nevo, B. (ed.). : *Peace Education The Concept, Principles and Practices around the World* (p. 15-24). États-Unis : Information Age Publishing.

Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education, 1,* p. 5–20.

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.

Harris, I. et Mortison, M.L. (2003). *Peace education*. Jefferson (NC) : McFarland.

Harvey, J. (1991). Culture publique, intégration et pluralisme, *Relations,* 574, octobre 1991, p. 239-241.

Hasbani, K. H. (2011-2012). *Electricity Sector Reform in Lebanon : Political Consensus in Waiting.* CDDRL Working Papers. Liban : CDDRL Standord, Safadi Foundation USA.

Hay, R. (1988). Toward a theory of sense of place. *Trumpeter, Journal of Ecosophy, 5, 4,* 160-164.

Heal, G. (1998). *Valuing the future : Economic theory and sustainability*. New York : Columbia University Press.

Heller, C. (2003). *Désir, nature et société : L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Les Éditions Écosociété.

Hershey, M.R. et Hill, D.B. (1977-78). Is pollution « a white thing » ? Racial differences in preadults' attitudes. *The Public Opinion Quarterly, 41*, 4, 439-458.

Hill, R. (2004). Fugitive and Codified Knowledge: Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards. *International Journal of Lifelong Education, 13, 3,* p. 221-242.

Hiss, T. (1990). *The experience of place*. New York: Alfred A. Knopf.

Holmes, S. H. (2003). Some lives and some theories. *In* Clayton, S. et Opotow, S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 25-42). Cambridge : The MIT Press.

Homer-Dixon, T. (1999). *Environment, scarcity and violence*. Princeton : Princeton University Press.

House, F. (1990). To learn the things we need to know : Engaging the particulars of the planet's recovery. *Whole Earth Review*, printemps, p. 36-47.

Humbert, C. et Merlo, J. (1980). Éducation populaire et pédagogie militante. *La revue internationale d'action communautaire, 43, 3*, p. 17-23.

Hummon, D. M. (1986). City mouse, country mouse: The persistence of community identity. *Qualitative sociology, 9, 1*, 3-25.

Hung, R. (2007). Is ecological sustainability consonant or dissonant with human rights? Identifying theoretical issues in peace education. *Journal of Peace Education*, 4, 1, p. 39-55.

Hungerford, H. R., Litherland R. A., Peyton, John R. B., Ramsey M. et Volk T. L.. (1992). *Investigating and evaluating environmental issues and action : Skill development modules*. Champaign, Illinois : Stipes Publishing Company.

Hutcheon, L. (1990). Circling the downspout of Empire. *In* Adam, I. et Triffin, H. (eds), *Past the last post : Theorizing post-colonialism and post-modernism*. Calgary: University of Calgary Press.

Inizan, C. (2011). *Dictionnaire Hachette*. Paris : Hachette Livres.

International Theater of the Oppressed Organisation (sans date). *Theater of the Oppressed.* Consulté le 21 novembre 2011 sur http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3

Ittelson, W. H., Proshansky, H. M., Rivlin, L. G. et Winkel G. H. (1974). *An introduction to environmental psychology*. États-Unis : Holt, Rinehart and Winston.

Iram, Y. (2006). Culture of peace Definition, scope and application. *In* Iram, Y. (ed.). : *Educating toward a culture of peace* (p. 3-12). États-Unis : Information Age Publishing.

James, K. (2003). Designing research to include racial/ethnic diversity and marginalized voices, *Canadian Journal of Environmental Education, 8*, p. 67-79.

Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education Theory and practice*. London : Croom Helm.

Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *In* l'Association pour la recherche qualitative, *Recherches Qualitatives. Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs* (p. 115-127.) Montréal : UQAM.

Jerge-Maynard, I. (2011). *Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

Jernelov, A. (2003). War and the environment. *Project Syndicate*. Consulté le 10 août 2010 sur
http://www.project-syndicate.org/commentary/jernelov2/English

Jernelov, A. (2006). The environmental fallout of war on Lebanon. *Project Syndicate*. Consulté le 15 mars 2001 sur
http://www.project-syndicate.org/commentary/jernelov8/English

Jobert, A. (1998). L'aménagement en politique, ou ce que le syndrome Nimby nous dit de l'intérêt général. *Politix*, 42, p. 67-92.

Journet, J. (2011). Rencontre avec Jan Assmann : Les conséquences du monothéisme. *Sciences Humaines*, 230, octobre 2011, p. 28-31.

JWC (2001). *Joint Declaration for keeping the water infrastructure out of the cycle of violence*. Consulté le 14 avril 2008 sur
http://www.internationalwaterlaw.org/regionaldocs/israel-palest-jwc1.html

Kahn, C. (1993). The bioregional paradigm : Applications to STS education. *Bulletin of Science, Technology and Society, 13*, p. 125-127.

Kahn, P. H. (2003). The development of environmental moral identity. *In* Clayton, S. et Opotow, S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 113-134). Cambridge : The MIT Press.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. *In* Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-234). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

Kassir, M. (2004). *Considérations sur le malheur arabe*. France : Actes Sud.

Kekkonen, H. (2003). Peace education. *In* Jarvis, P. et Griffin, C (éditeurs). *Adult and continuing education*. Londres : Routledge, p. 306-314.

Kemmis, S. (1986). Mapping Utopia : Towards a socially critical curriculum, *Interaction*, 14, 5, p. 11-30.

Klawitter, S. (2007). Water as a human right: The understanding of water rights in Palestine. *International Journal of Water Right in Palestine*, 23, 2, p. 303-327.

Kundera, M. (2005). *L'ignorance*. France : Gallimard.

Kuttab, J. (1988). An Exchange on Dialogue, *Journal of Palestine Studies, 17, 2,* p. 84-108.

Krüger, A. (1993). Local communities and urban regeneration : The contribution to community education. *Community development journal*, 28, 4, p. 342-354.

Labarrière, P.-J. (1983). *Le Discours de l'altérité*. Paris : PUF.

Labraña, R. (2010). *La gestion communautaire de l'eau en Amazonie bolivienne : Le cas d'une pratique de l'ONG Hoya Amazónica – Hoyam Mojos à San Ignacio de Mojos, Bolivie.* Mémoire de maîtrise inédit, Moncton : Université de Moncton.

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*, p. 291 -299

Lacourse, V. (2008). *Le rapport des femmes à la santé et à l'environnement dans la région du lac Saint-Pierre : Vers une éducation relative à la santé environnementale dans une perspective féministe*. Mémoire inédit de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Langevin, L. et Orellana, I. (2002). La créativité, la pratique réflexive et le questionnement : trois outils interreliés pour la pédagogie en éducation relative à l'environnement. *In* Sauvé, L., Orellana, I. et Sato, M. (ed.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement* (p. 269-282). Montréal : Les Publications ERE-UQAM.

Lasserre, F. (2002). Les guerres de l'eau mythe ou réalité future ? *In* Lasserre, F. et Descroix, L. (ed) : *Eaux et territoires Tensions, coopération et géopolitique de l'eau* (p. 17-72). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lederach, J.-P. (1997). *Building peace. Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington : United States Institute for Peace.

Leff, H. L. (1978). *Experience, environment and human potentials*. New York : Oxford University Press.

Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer!* Ottawa : Éditions Ville-Marie.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Troisième édition.

Lemarchand, P (2011). *Géographie des conflits*. Paris : Éditions Atlande.

Leopold, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables.* Paris : Flammarion.

Levkoe, C. Z. (2006). Learning democracy through food justice movements. *Agriculture and Human Values*, 23, p. 89-98.

Le Strat, A. (2002). Le lien eau-terre dans le conflit israélo-palestinien Le poids des représentations. *In* Lasserre, F. et Descroix, L. (2002) : *Eaux et territoires Tensions, coopération et géopolitique de l'eau* (p. 229-252). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Le Prestre, P. (2005). *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*. Paris : Armand Colin.

Lévi-Strauss, C. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Lévi-Strauss, C. (2001). *Race et histoire Race et culture*. Paris : Albin Michel / UNESCO.

Liepietz, A. (2003). *Qu'est-ce que l'écologie politique ?* Paris: La Découverte.

Light, A. (2000). What is an ecological identity? *Environmental politics, 9, 4*, p. 59-81.

Light, A. (2005). *Ecological citizenship : The democratic promise of restoration*. Consulté le 17 avril 2007 sur http://faculty.washington.edu/alight/papers/Light.Ecological_Citizenship.pdf

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry, 1*, 3, p. 275-289.

Linneweber, V., Hartmurth, G. et Fritsche, I. (2003). Representations of the local environment as threatened by global climate change : Toward a contextualized analysis of environmental identity in a coastal area. *In* Clayton S. et Opotow S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 227-246). Cambridge : The MIT Press.

Zuckerman, S. (1987). Living there. *Sierra*, March-April, p. 61-67.

Llamazares, M. et Crosier, D. (1999). The Myth of Civil Society: Approaches to Societal Reconstruction in Southern Europe. *Higher Education in Europe*, 24, 4, p. 553-560.

Lonergan, S. C. et Brooks D. B. (1995). *Watershed The role of freshwater in the Israeli-Palestinian Conflict*. Canada : CRDI. Consulté le 21 mars 2008 sur

http://www.idrc.ca/fr/ev-9325-201-1-DO_TOPIC.html

Lovett, Tom (1995). Community education and community development: The Northern Ireland experience. *Studies in the education of adults, 29, 1*, p. 39-51.

Low, S. M. (1992). Symbolic ties that bind : Place attachment in the plaza. *In* Altman I. et Low S. M. (eds), *Place attachment* (p. 165-184). New York and Londres : Plenum Press.

Lowi, M. R. (1999). Water and conflict in the Middle East and South Asia : Are environmental issues and security issues linked? *The Journal of environment and development*, 8, p. 376-396.

Lucas, A. M. (1980-81). *The role of science education in education for the environment*. Journal of Environmental Education, *12, 2*, p. 33-37.

Kellert, S. R. (1997). *Kinship to Mastery. Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington : Island Press.

Mahuzies-Sanuy, P. (2008). *Jardin et jardinage Un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire*. Mémoire inédit de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Maingueneau, G. (1997). *L'analyse de discours*. Paris : Hachette.

Malmberg, T. (1992). Time and space in human ecology. *In*. Dubey, R.M (ed.), *Human ecology and environmental education volume 2* (p. 29-60). Allshabad, India: Chugh Publications.

Mansour, G. (2011). *It feels good to be Arab these days*. Guardian.co.uk, 3 février 2011. Consulté le 10 février 2011 sur http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/feb/03/arab-feel-good-revolutions-egypt-tunisia

Maoz, I. (2000). Power relations in intergroup encounters: a case study of Jewish-Arab encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations,* 24, p. 259–277.

Marleau, M.-E. (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales: le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement*. Mémoire inédit de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Maubourguet, P. (1993). *Le Petit Larousse*. Paris : Larousse.

Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Marcuse, H. (2008). La naissance de l'écologie politique. *Philosophie Magazine, Hors-série XX^e siècle : Les philosophes face à l'actualité,* août-septembre, 74. Première édition en 1972 dans *Le Nouvel Observateur*.

Marouf, N. (1995). *Identité-Communauté*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Marouli, C. (2002). Multicultural environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education, 7, 1*, p. 26-42.

McCabe, S. (1998). Contesting home: Tourism, memory, and identity in Sackville, New Brunswick. *Canadian Geographer, 42, 3*, p. 231-246.

McCarthy, C. (1994). Multicultural discourses and curriculum reform: A critical perspective. *Educational Theory, 44,* 1, p. 81–118.

McGlynn, C., Niens, U., Cairns, E., & Hewstone, M. (2004). Moving out of conflict: The contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. *Journal of Peace Education, 1,* p. 147–163.

Meney, L. (1999). *Dictionnaire québécois français*. Québec: Guérin.

Merchant, C. (1992) *Radical ecology* (New York, Routledge).

Merriam, S.B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Milbrath, L. W. (1989). *Envisioning a sustainable society Learning our way out*. États-Unis : State University of New York Press.

Ministère de l'Environnement, (2001). *State of the Environment Report 2001*. Beyrouth : Ministère de l'Environnement.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (1998). *Le programme d'éducation relative à l'environnement et ses objectifs Périodes d'enseignement préuniversitaires* [en arabe]. Beyrouth : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

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.

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.

Mohai, P. (1990). Black environmentalism. *Social Science Quarterly, 71*(4), p. 744-763.

Morrell, C. (2006). *Evaluation of the community garden program of Bosnia and Herzegovina, 2000-2006*. American Friends Service Committee.

Morin, E. et Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris : Éditions du Seuil.

Mourral, I. et Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Paris : Éditions Universitaires et Éditions Mames.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. New York : Cambridge University Press.

Nagel, J. (1996). *American Indian ethnic renewal : Red power and the resurgence of identity and culture*. New York : Oxford University Press.

Naoufal, N. (2008a). Diversité culturelle et paix socio-écologique : Les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *7*, p. 91-108.

Naoufal, N. (2008b). L'eau du Golan au cœur des négociations de paix au Moyen-Orient. *Le Panoptique* [en ligne], *16*. Consulté le 1er octobre 2008 sur http://www.lepanoptique.com

Naoufal, N. (2008c). Les blogs peuvent-ils constituer des outils de participation environnementale? *Lettre du GRAINE (réseau régional d'éducation relative à l'environnement), 17*, p. 40-41.

Naoufal, N. (2008d). Snow, une chronique écologique et féministe de l'après-guerre en Bosnie. *Le Panoptique* [en ligne], *42*. Consulté le 1er décembre 2008 sur http://www.lepanoptique.com

Naoufal, N. (2009a). Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble. *Éducation et francophonie*, *47, 2*, p. 186-203.

Naoufal, N. (2009b). *L'eau, source de conflits majeurs Le cas israélo-palestinien dans le cas du Jourdain*. Montréal : Les Éditions ERE-UQAM.

Naoufal, N. (2010). *Éducation relative à l'environnement, diversité culturelle et construction de la paix : Deux actions éducatives.* Communication présentée à la *Conférence nationale annuelle EECOM 2010*, Burnary, Colombie Britannique, Canada, 19-22 mai 2009.

Naoufal, N. (2010-2011). La consolidation environnementale de la paix et ses liens avec l'éducation. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *9*, p. 155- 180.

Naoufal, N. (2011). La diversité culturelle : un casse-tête ou un riche terreau pour l'éducation à l'environnement? *Symbioses. Le magazine de l'éducation relative à l'environnement*, 91, p. 6-7.

Naoufal, N., Sauvé, L. et Auzou, E. (2010). *Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire.* Rapport de recherche dans le cadre du programme « Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire » sous la supervision de Lucie Sauvé. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal.

Ngugi Wa Thiong' O (1986). *Decolonizing the mind : The policies of language in African literature*. Londres et Nairobi : Heinemann.

NIACE – National Institute of Adult Continuing Education (1993). *Learning for the future : Adult learning and the environment.* Royaume-Uni : NIACE.

Noddings, N. (2005). *Happiness and Education.* Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Norberg-Schulz, C. (1971). *Existence, space and architecture*. New York : Praeger.

Nordland, E. (1994). New World – New Thinking. New Education. *In* Nordland, E. et Reardon, B. (eds), *Learning Peace The promise of ecological and cooperative education* (p. 1-20). Albany : State University of New York Press.

Nordland, E. et Reardon, B. (1994). *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*. Albany : State University of New York Press.

Nozick, M. (1995). *Entre-nous : Rebâtir nos communautés*. Montréal : Les Éditions Écosociété.

Opotow, S. (1993). Animals and the scope of justice. *Journal of social issues*, 49, 1, p. 71-85.

Oloukpona, Yinnon, A. P. (2005). Altérité : Une théorie de recuperation? [1]. *Éthiopiques*, 74. Consulté le 13 février 2012 sur
http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article265

Orr, D. (1992). *Ecological Literacy – Education And The Transition To A Postmodern World.* Albany : State University of New York Press.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux.* Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Oskamp, S. (2000). Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity. *Journal of Social Issues, 56*(3), p. 373-390.

Ostrom, E., Burger, J., Field, C., Norgaard, R. et Policansky, D. (1999). Revisiting the commons. *Science*, 284, p. 278-282.

Ouellet, F. (1991). Le perfectionnement des maîtres en éducation interculturelle. Bilans de la réflexion théorique récente. *Impressions, 9*, p. 4-13.

Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. *In* Mucchielli, A. (ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 196-198). Paris : Armand Colin.

Paoli, P.-F. (2009). Le structuralisme en quatre questions. *Le Figaro.fr.* Consulté le 8 février 2012 sur http://www.lefigaro.fr/livres/2009/11/04/03005-20091104ARTFIG00073-le-structuralisme-en-quatre-questions-.php

Parsons, R., Tassinary, L., Ulrich, R., Hebl, M. et Grossman-Alexander, M. (1998). The view from the road : Implications for stress recovery and immunization. *Journal of Environmental Psychology, 18*, p. 113-140.

Pellow, D. (1992). Spaces that teach: Attachment to the African compound, *In* Altman, I. et Low, S. M. (eds), *Place attachment* (p.187-208). New York and Londres : Plenum Press.

Pepper, D. (1996) *Modern environmentalism.* London : Routledge.

Peter, K.A. (1997/98). Multicultural environmental education. *Green Teacher*, 54, 14-15.

Petit, J.-F. (2007). *Individualismes et communautarismes Quels horizons aux États-Unis et en France?* Paris : Bayard.

Pickering, P.M. (2006). Generating Social Capital for Bridging Ethnic Division in the Balkans: Case Study of Two Bosnian Cities. *Ethnic and Racial Studies, 29,* 1, p. 79-103.

Plonski, S. (2005). Developing agency through peacebuilding in the midst of intractable conflit : The case of Israel and Palestine. *Compare*, 35, 4, p. 393-409.

PNUD - Programme des Nations Unies du Développement (2006). *Human Development Report.* New York : UNDP PRESS.

PNUE – Programme des Nations Unies de l'Environnement (2007). *Sudan Post-conflict Environmental Assessment.* Nairobi : UNEP.

PNUD - Programme des Nations Unies du Développement (2007-2008*). Rapport mondial sur le développement humain 2007-2008 La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé.* PNUD : New York.

PNUD - Programme des Nations Unies du Développement (2009). *Rapport mondial sur le développement humain 2009 Lever les barrières : Mobilité et développement humains*. PNUD : New York.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology. *Annual review of Sociology, 24*, p. 1-24.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K. et Kaminoff R. (1983). Place-identity : Physical world socialization of the self. *Journal of environmental psychology (1983)*, 3, p. 57-83.

Pruneau, D. (1995). *Conception et expérimentation d'un processus de formation en cours d'emploi destiné à inciter les enseignants du préscolaire et du primaire à agir en éducation relative à l'environnement.* Thèse de doctorat, Université Laval.

Pruneau, D. et Chouinard, 0. (1997). Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe social/environnement. *In* M. Hrimech et F. Jutras (eds), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 107-123). Sherbrooke : Éditions du CRP. Consulté le 5 mai 2008 sur http://www.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm

Pruneau, D., Demers, M. et Khattabi, A. (2008). Éduquer et communiquer en matière de changements climatiques : Défis et possibilités. *Vertigo, la revue des sciences de l'environnement, 8*, 2, consulté en ligne le 17 décembre 2010 sur http://www.erudit.org/revue/vertigo/2008/v8/n2/index.html

Pruneau, D., Freiman, V., Langis, J., Baribeau, T., Liboiron L. et Champoux, A. (2007). *How scientists and students pose an environmental problem*. Communication présentée à la 4ème Conférence de Dubrovnik sur le développement durable, l'énergie, l'eau et les systèmes environnementaux, Dubrovnik, Croatie, 2-7 juin 2007.

Pruneau, D., Liboiron, L., Vrain, E., Gravel, H., Bourque, W. et Lungis, J. (2001). People's Ideas about Climate Change: A Source of Inspiration for the Creation of Educational Programs. *Canadian Journal of Environment Education*, 6, p. 121-138.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. États-Unis : Simon & Schuster.

Pyle, R.M. (1992). Intimate relation and the extinction of experience. *Left Bank, 2*, p. 61-69.
Quinn, M. (1995). Knowing your friends. *Pathways : Ontario Journal of Outdoor Education, 7*, 6, p. 5-8.

Raynaud, P. et Rials, S. (2005). *Dictionnaire de philosophie politique*. France : Quadrige, PUF.

Reardon, B. (1994). Learning our way to a better future. *In* Nordland, E. et Reardon, B. (eds), *Learning Peace The promise of ecological and cooperative education* (p. 21-44). Albany : State University of New York Press.

Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London : Pion Limited.

Rey-Debove, J. et Rey, A. (2007). *Le nouveau petit Robert de la langue Française*. Le Robert : Paris.

Rodhain, F. (2008). *Le « je » et le décryptage du jeu du mental comme préalable à une science en conscience*, HDR Soutenue le 9 avril 2008, Université Montpellier 2, jury : Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne, Lucie Sauvé, Moez Limayem, Bernard Fallery, Frédéric Le Roy.

Rilke, R.M. (1995). *Ahead of all parting : The selected poetry and prose of Rainer Maria Rilke*. New York : Modern Library.

Rist, S., Chidambarannathan, M., Escobar, C. et Wiesmann, U. (2006). "It was Hard to Come to Mutual Understanding..." – The Multidimensionality of Social Learning Processes Concerned with Sustainable Natural Resource Use in India, Africa and Latin America. *Systemic Practice and Action Research*, 19, 3, p. 219-237.

Rist, S., Chidambarannathan, M., Escobar, C., Wiesmann, U. and Zimmermann, A. (2007). Moving from sustainable management to sustainable governance of natural resources: The role of social learning processes in rural India, Bolivia and Mali. *Journal of Rural Studies*, 23, p. 23-37.

Roberts, W. (2005). Staking out peaceful ground Community gardens are healing the wounds of war in Bosnia and Herzegovina. *Green Teacher, 75*, p. 25-26.

Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education - Engaging the Debate*. Geelong, Australie : Deakin University Press.

Röling, N. (2002). Beyond the aggregation of individual preferences. Moving from multiple to distributed cognition in resource dilemmas. *In* Leeuwis, C. et Pyburn, R. (eds), *Wheelbarrows full of frogs – social learning in rural resource management* (p. 25-47). Assen : Van Gorcum.

Röling, N. et Maarleveld M. (1999). Facing strategic narrative : In which we argue interactive effectiveness. *Agriculture and Human Values*, 16, p. 295-308.

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.

Ross, M. (1993).*The management of conflict.* New Haven : Yale University Press.

Running, G. (1994). Towards a multicultural environmental education. *Multicultural education*, 1, p. 4-6.

Russell, C. L. et Bell, A. C. (1996). A politicized ethic of care : Environmental education from an ecofeminist perspective. *In* Warren, K. (ed.), *Women's voices in experiential education* (p. 172-181). États-Unis : Kendall Hunt Publishing.

Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Paris : Les Éditions Ouvrières.

Sale, K. (1985). *Dwellers in the Land : The Bioregional Vision*. San Francisco : Sierra Club Books.

Salibi, K. (1977). *Histoire du Liban - Du XVIIème à nos jours.* Beyrouth : Éditions Naufal.

Salibi, K. (1989). *Une maison aux nombreuses demeures – L'identité libanaise dans le creuset de l'histoire*. Beyrouth : Éditions Naufal.

Sandel, M. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Etats-Unis : Cambridge University Press. Première édition en 1982.

Sandel, M. (1999). *Le libéralisme et les limites de la justice*. Paris : Éditions du Seuil. Première édition en 1982.

Sangari, K. (1987). The politics of the possible. *Cultural critique*, 7, p. 157-186.

Saul, D. (2000). Expanding environmental education, thinking critically, thinking culturally. *Journal of Environmental education*, *31*, 2, 9-15.

Saunders, H. et Slim, R. (1994): Dialogue to Change Conflictual Relationships. *Higher Education Exchange*, p. 43-56.

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. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, XXIII,* 1, 169-189.

Sauvé, L. (1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions, 1*, 1998-1999, p. 13-40.

Sauvé, L. (2002) L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes, *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, 17, 1/2,* 1-4.

Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement.* Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L. (2005a). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *Canadian Journal of Environmental Education, 10* , p. 11-37.

Sauvé, L. (2005b) Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. *In* Sauvé, L,, Orellana, I., et Van Steenberghe, E. *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs. Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir)* (p. 27-48). Montréal: Fides.

Sauvé, L. (2007a). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement. Regard – Recherches - Réflexions, 6*, p. 13-28.

Sauvé, L. (2007b). Apprendre dans l'action sociale : Vers une écocitoyenneté. *In* Proulx, D. et Sauvé, L. (ed.), *Porcheries ! La porciculture intensive au Québec* (p. 320-337). Montréal : Les Éditions Écosociété.

Sauvé, L. (2007c). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement, 4*, p. 31-47.

Sauvé, L. (2007d). Regards sur l'éducation relative à l'environnement. *In* Vilcot, J.-Y. *Vers une éducation à l'environnement au développement durable – Démarches et outils à travers les disciplines* (p. 62-63). Amiens : Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens.

Sauvé, L. (2008). Le développement durable en éducation. Un attracteur étrange, une « invasion barbare ». *Revue POUR, 198*, p. 46-54.

Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie, 47*, 2, p. 1-10.

Sauvé (2010-2011). Éditorial La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, 9,* p. 7-21.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement . École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal (Québec) : Éditions Hurtubise HMH.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2004). Environmental Education : Contribution to the Emergence of a Culture of Peace. *In* Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 99-122). Albany : State University of New York Press.

Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2010) *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives.* Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L., Godmaire, H., Panneton, F. et Berryman, T. (2007). *Exploration critique du milieu.* Module 10. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L. et Naoufal, N. (2011). Une éducation relative à l'éco-alimentation : Stimuler l'innovation sociale et la solidarité. *Revue Économie et Solidarité,* 40, 1, p. 48-62.

Sauvé, L., Panneton, F. et Wojciechowska, M. (2010). *L'environnement : de la représentation au concept.* Module 2. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement –Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (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.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (ed.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Savoie-Zajc L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. *In* Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (ed.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-122). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Selby, J. (2007). Joint mismanagement : reappraising the Oslo water regime. *In* Shuval, H. et Dweik, H. (ed) : *Israeli-Palestinian water issues – from conflit to cooperation* (p. 203-212). Berlin : Springer.

Sen, A. (2006). *Identity and violence. The illusion of destiny*. New York et Londres : W.W. Norton.

Schugurensky, D. (2003). 'Working paper 1: Citizenship learning and participatory democracy : Exploring the connections. Consulté le 13 avril 2010 sur http://www.oise.utoronto.ca/legacy/research/

Schugurensky, D. (2010). Introductory essay Citizenship learning for and through participatory democracy. *In* Pinnington, E. et Schugurensky, D. (ed) : *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (p. 1-19). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.

Simon, P.-J. (1999). *La bretonnité Une ethnicité problématique*. Terre de Brume Éditions / P.U.R. Rennes.

Shapiro, E. (1993). Bioregionalism : An interview with ecopsychologist Elan Shapiro. *Creation Spiritual*, March/April, p. 17-19.

Sherif, M. (1966). *Group Conflict and Co-operation: Their Social Psychology*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

Sironneau, J. (1996). *L'eau : nouvel enjeu stratégique mondial.* Paris : Economica.

Smith, M. (2007). *Social capital*. Consulté le 18 Septembre 2009 sur http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm

Smith, M. K. (1994). *Local education Community, conversation praxis*. États-Unis : Open University Press.

Soroos, M. (2004). Tools for environmental peacebuilders. *International Journal of Peace Studies*, 9, 2, p. 87-107.

Spivak, G. C. (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, strategies and dialogs*. New York et Londres: Routledge.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* États-Unis : Sage Publications.

Steins, N. et Edwards, V. (1999). Platforms for collective action in multiple-use common-pool resources. *Agriculture and Human Values*, 16, 3, p. 241-255.

Tamari, S. (2006). Kissing Cousins: A Note on a Romantic Encounter, *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture, 12–13,* 4–1. Consulté le 4 août 2010 sur http://www.pij.org/details.php?id=396

Tamisier, J.-C. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Montréal : Larousse-Bordas.

Taylor, D. E. (1996). Making multicultural education a reality. *Race, poverty and the environment*, winter-spring, p. 3-6.

Tirthankar, C. (2005). La créolisation culturelle du monde : Entretien avec Edouard Glissant. *Label France*, 38, 2000.

Thésée, G. et Carr, P. (2006). *L'interculturel en environnement : Rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale*. Consulté le 6 août 2010 sur http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/347.pdf

Thésée, G. et Carr, P. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *7*, p. 65-90.

Thomashow, M. (1991). Towards mindful environmental practice. *Journal of ecosophy.* [en ligne] *8, 3.* Consulté le 2 mars 2007 sur http://trumpeter.athabascau.ca/index.php/trumpet/article/view/450/743

Thomashow, M. (1995). *Ecological identity : Becoming a reflective environmentalist.* Cambridge : The MIT Press.

Traina, F. (1995a). What is bioregionalism? *In* Traina, F. et Darley-Hill, S. (eds.), *Perspectives in bioregional education* (p. 1-12). Ohio : North American Association for Environmental Education.

Traina, F. (1995b). The challenge of bioregional education. *In* Traina, F. et Darley-Hill, S. (eds.), *Perspectives in bioregional education* (p. 19-26). Ohio : North American Association for Environmental Education.

Traina, F. (1995c). Methods in bioregional education. *In* Traina, F. et Darley-Hill, S. (eds.), *Perspectives in bioregional education* (p. 93-101). Ohio : North American Association for Environmental Education.

UNESCO (1978). *Rapport final, Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement.* Tbilissi (URSS), 1977, Paris : UNESCO.

UNESCO (1997). *Résolutions des Nations Unies A/RES/52/13 : culture de la paix*[En ligne]. Consulté le 27 mars 2009 sur http://www3.unesco.org/iycp/fr/fr_sum_cp.htm

UNESCO (sans date). *La culture de la paix, qu'est ce que c'est?* [En ligne]. Consulté le 27 mars 2009 sur http://www3.unesco.org/iycp/fr/fr_sum_cp.htm

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.

Vaquette, P. (1987). *Le guide de l'éducateur nature.* France : Le Souffle d'Or.

Vadrot, C.-M. (2005). *Guerres et environnement. Panorama des paysages et des écosystèmes bouleversés.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Vaughn, E. et Nordenstam, B. (1991). The perception of environmental risks among ethnically diverse groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 22*, p. 29-60.

Verdeil, E.(2009). Électricité et territoires : un regard sur la crise libanaise. *Revue Tiers Monde*, 198, p. 421-438.

Villemagne, C. (2008). L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes Quelles dimensions critiques? *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 7, p. 49-64.

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.

Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M. Avraamidou, L. et Aravi, C. (2007). ICT as a Tool for Environmental Education, Peace, and Reconciliation. *Educational Media International, 44*, 2, p. 129-140.

Wachtel, H. M. (2007). Water conflicts and international water markets. *In* Shuval, H. et Dweik, H. (ed) : *Israeli-Palestinian water issues – from conflit to cooperation* (p. 150-153). Berlin : Springer.

Wals, A. E. J. et Heymann, F. (2004). Exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. *In* Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 123-144). Albany : State University of New York Press.

Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital and sport-experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education and Society, 13*, 1, p. 1-17.

Wapner, S. (1985). Martha Muchow and organismic - developmental theory. *Human Development, 28*, 4, p. 209-213.

Warren, K. J. (1994). Toward an ecolofeminist peace politics. *In* Warren, K. J. (eds), *Ecological feminism* (p. 179-200). États-Unis et Canada: Routledge.

Warren, K. (1995) The power and promise of ecological feminism. *In* Sterba J. P. (ed.), *Earth ethics: environmental ethics, animal rights, and practical application* (p. 231–241).New Jersey : Prentice-Hall.

Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.

Weintraub, B. A. (1995). Defining a fulfilling and relevant environmental education. *Urban education, 30*, 3, p. 337-366.

Welzer, H. (2009). *Les guerres du climat Pourquoi on tue au XXIème siècle*. France : Gallimard.

Wenden, A.L. (2004a). 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.

Wenden, A. L.(2004b). Value-based perspective development. *In* Wenden, A.L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 145-168). Albany : State University of New York Press.

West, C. (1990). The new cultural politics of difference. *In* Ferguson, R., Gever, M., Minh-ha, T. T. et West., C. (eds), *Out there: Marginalization and contemporary cultures* (p. 19-38). New York: The New Museum of Contemporary Art. Cambridge: The MIT Press.

Westing (1989). *Comprehensive security for the Baltic : An Environmental Approach*. États-Unis : Sage Publications.

Windle, P. (1992). The ecology of grief. *Bioscience, 42, 5*, p. 363-366.

Wolcott, H. (1980). How to look like an anthropologist without really being one. *Practising anthropology, 3, 2,* 6-7, p. 56-59.

Woodhill, J. et Röling, N. (2000). The second wing of the eagle : the human dimension in learning our ways to more sustainable futures. *In* Röling, N. et Wagemakers, A. (eds), *Facilitating sustainable agriculture, participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty* (p. 46-71). New York : Cambridge University Press.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and method.*Thousand Oaks: États-Unis.

SAGE Publications.Zaslavsky, D. (2000). *Definition of Israel's water problems or "Water as a metaphor"*. Consulté le 27 février 2008 sur http://www.biu.ac.il/soc/besa/water/zaslavsky.html

Zavestovski, S. (2003). Constructing and maintaining ecological identities : The strategies of deep ecologists. *In* Clayton S. et Opotow S. (eds), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 297-316). Cambridge : The MIT Press.

Zuckerman, S. (1987). Living there. *Sierra*, March-April, p. 61-67.