

Globalisation, résistance et résilience : Défis pour l'éducation relative à l'environnement

Lucie Sauvé

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Université du Québec à Montréal

Référence : Sauvé, L. (2005) Globalisation, résistance et résilience : défis pour l'éducation relative à l'environnement. *La revue POUR (éditée par le GREP - Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective)*, 187, « Éducation à l'environnement », sous la direction de M.P. Joigneault et coll., 67-75.

La globalisation se joue sur des claviers électroniques et se répand sur des ailes d'avion. Légère ... comme un filet. Et bien sûr, l'éducation, comme les autres secteurs de l'activité humaine, est à la fois portée par le mouvement et saisie dans la toile. Il importe de s'attarder à comprendre ce phénomène de civilisation planétaire et d'examiner les possibilités et contraintes de l'action éducative dans un tel macro-contexte. L'éducation relative à l'environnement est interpellée ici de façon particulière, puisqu'elle concerne la construction ou re-construction du rapport au monde, en mettant l'accent sur la relation à *Oikos*, cette maison de vie partagée où se forment notre identité et nos rapports d'altérité, et qui nous définit en même temps que nous la transformons.

Il n'est pas facile de définir la globalisation hors des clichés habituels, qui sont eux-mêmes des produits de ce qu'ils valorisent ou dénoncent. On peut observer toutefois que grâce à la contraction de l'espace planétaire et du temps humain qu'accélère le développement technologique, la globalisation correspond à l'« extension géographique de l'interaction sociale » (selon Clarck, 1997). Elle se caractérise par la « dé-territorialisation des réalités sociales » (idem), dont les communications virtuelles, les diverses formes de migrations humaines et la dé-localisation des activités de production et de consommation sont des exemples frappants. Elle rompt les ancrages en même temps qu'elle jette des ponts, en particulier ceux des communications et du transport. Certes, la forme dominante de la globalisation est celle de l'économie, à travers la mondialisation des marchés. Une telle force motrice entraîne le mouvement de globalisation politique, avec sa double tension d'éclatement et d'intégration des pays, avec son dogme de démocratie, à la fois libératrice et manipulée. On observe également une double tension d'ordre culturel: d'une part, la «découverte» et la diffusion des différentes cultures; d'autre part, l'homogénéisation culturelle, en particulier celle d'un certain consumérisme.

La globalisation n'a besoin d'apôtres: elle est tacitement soutenue par de gigantesques forces économique-politiques. Elle a par contre de nombreux détracteurs. On dénonce en premier lieu « la cannibalisation du social et du politique par l'économie » (Mc Laren, 1998) : après la colonisation et l'impérialisme, la globalisation impose ses règles et construit de nouveaux empires. Jean Ziegler (2005) dénonce avec véhémence l'impunité des « cosmocrates prédateurs » qui instaurent la « reféodalisation du monde ». Une telle situation d'aliénation est considérée comme inévitable par ses promoteurs et elle est auto-renforcée par un discours et un langage lui-même globalisé et globalisant: déréglementation, privatisation, croissance, etc. A cet effet, il faut bien reconnaître - à la suite de Gilbert Rist (1996), Wolfgang Sachs (1997), Enrique Leff (2000), Serge Latouche (2004) et tant d'autres - que le discours séducteur du développement durable contribue au renforcement d'une vision économiciste du monde: l'exigence de la «vitalité»

(croissance) d'une économie exogène (qui a sa vie propre, en dehors de la société) régule les rapports entre société (productrice et consommatrice) et environnement (ressources). Le programme macro-politique du développement durable, orchestré par le Conseil économique et social des Nations Unies et projeté dans tous les pays comme une nouvelle règle, est à la fois l'un des produits et des agents de la globalisation.

Tel que signalé, l'éducation est elle aussi « victime des pièges » de l'économisation du monde (Petrella, 2000), et les réformes éducatives inspirées par les organisations internationales (comme la Banque mondiale ou le Fond monétaire international) contribuent à l'instauration d'un « nouvel ordre éducatif mondial » (Laval et Weber, 2002), visant à favoriser la compétitivité économique des pays comme stratégie (paradoxe!) pour atteindre un but commun: assurer la « vigueur » d'un même marché mondial. La percée impressionnante de l'« éducation pour le développement durable » s'inscrit dans cette dynamique globalisante:

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

La globalisation devient donc un objet de grande préoccupation pour les éducateurs, dont le rôle social est de plus en plus sollicité. D'une part, il y a l'ouverture des mondes possibles, les riches couleurs du métissage culturel, le vertigineux accès à une galaxie d'informations, le tourbillon communicationnel ... D'autre part, le déracinement et le « désenchantement », celui des jeunes comme de leurs « maîtres ». Une recension des écrits montre que la réponse éducative au phénomène de la globalisation a été surtout jusqu'ici du côté de l'éducation à la démocratie et aux droits humains. L'apprentissage du « vivre ensemble » est en effet fondamental. Mais en lien avec ces préoccupations d'instaurer une dynamique sociale favorisant la démocratie participative et la justice, que peut apporter également l'éducation relative à l'environnement? Comment peut-elle contribuer à construire ou re-construire le rapport au monde et à développer une capacité de résilience face aux forces qui conduisent à l'aliénation par l'économisation et l'homogénéisation du monde? Comment peut-elle contribuer à la construction d'une culture de l'appartenance, de l'engagement, de la résistance solidaire ? Essentiellement, au-delà et en lien avec les sphères du rapport à soi-même et à l'autre humain, c'est par la prise en compte de la troisième sphère (ou dimension) fondamentale de l'ontogénèse (dynamique de construction de soi-même et du groupe social), c'est-à-dire de la relation à Oïkos, cette maison de vie partagée, que l'éducation relative à l'environnement peut offrir un accompagnement pour mieux se situer, choisir et agir dans un monde « globalisé ».

D'abord, en vue d'aider à mieux appréhender la multiplicité croissante des choix possibles, à mettre à profit les situations d'altérité qui se diversifient, à répondre à l'assaut des sollicitations et à interagir avec les diverses formes de pouvoir qui structurent notre univers, l'éducation relative à l'environnement peut contribuer à la construction et à la consolidation d'une identité fondamentale, celle qui se forge à la fois dans le rapport à l'autre et à l'environnement. En relation avec l'éducation à la consommation, dans un contexte de globalisation, Jacques de Coulon (2002) insiste sur l'importance d'une éducation qui « pousse à devenir soi-même » :

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

La globalisation implique en effet de repenser la dynamique identité - altérité. L'éducation relative à l'environnement invite à prendre conscience que notre identité psycho-sociale est tissée à même notre « identité écologique » (Carvalho, 2004), celle qui se construit dans l'interaction avec le milieu (la « maison », l'habitat urbain, le village, la biorégion, etc.) et qui nous relie à la terre, à l'eau, aux paysages, aux autres vivants, celle qui nous situe dans la trame fondamentale de la vie partagée. Dans la sphère d'Oïkos, l'altérité humaine s'élargit à une autre forme d'altérité, celle qui concerne les relations avec les diverses formes et systèmes de vie. La prise de conscience, le renforcement et l'enrichissement d'une identité écologique permet de mieux entrer en relation avec l'autre, d'ici et d'ailleurs, dont on peut mieux saisir également l'identité écologique singulière; mais aussi cela donne un point d'ancrage pour résister aux diverses formes d'aliénation.

La globalisation nous amène également à repenser le local et le global: le local comme lieu d'appartenance et d'engagement, et le global, non pas comme une projection obligée dans l'ailleurs abstrait d'un espace mondial, mais comme la dimension holistique des choses, celles d'ici d'abord (en toute légitimité et responsabilité, avec courage et lucidité), et puis celles des autres milieux de vie, reconnaissant la complexité des liens qui se tissent entre les différentes échelles d'espace et de temps. Il importe de reconnaître aussi les possibilités et les risques associés à ce réseau de relations, identifiant le désirable, questionnant l'«inévitable». Le travail sur l'identité écologique contribue donc à contrer les forces d'aliénation, mais aussi les forces d'homogénéisation de la globalisation. L'identité, forgée dans l'interaction avec le milieu particulier d'une communauté de vie, fait référence à l'unicité, à la singularité, sans laquelle il ne peut y avoir diversité. Or la diversité est la condition centrale de la richesse des systèmes de vie. L'identité a pour corollaire l'altérité, qui reconnaît et valorise la différence. L'éducation relative à l'environnement est aussi une éducation à la diversité bioculturelle, celle qui se déploie à la convergence entre natures et cultures, celle qui s'enrichit aussi des diverses formes d'hybridation.

Un itinéraire de quartier ou de village par exemple - de préférence un ensemble de parcours en groupe, laissant des temps de réflexion et d'investigation entre chaque exploration - peut devenir une stratégie éducative privilégiée pour aborder les «couples» identité - altérité, local - global. Un itinéraire axé sur les réalités socio-environnementales du milieu peut amener à soulever diverses questions, dont les suivantes: Quel est ce lieu où j'habite? Qu'est-ce qui caractérise son cadre biorégional, sa configuration, ses matériaux, ses couleurs, ses mouvements, etc.? Avec qui est-ce que je partage ce lieu? D'où est-ce que je viens? D'où venons-nous? Qui suis-je, ici? Qui sommes-nous dans ce lieu réunis? Qu'y faisons-nous? Qui sont ces vivants, autres qu'humains, qui partagent aussi cet espace, ce temps de vie dans ce lieu? Qu'est-ce que je sais, que savons-nous de ces maisons, de leur histoire, des pierres, des gens, des arbres, de cette rivière, de ces jardins ...? D'où vient l'eau que l'on boit, l'énergie qui circule? Quelle est mon/notre histoire dans ce lieu? Quel est mon lieu d'origine? Est-il différent? Comment m'a-t-il façonné? Pourquoi suis-je ici? Que signifie ce lieu pour moi, pour nous, maintenant? Qu'est-ce qui me plaît ici? Qu'est-ce

que j'aimerais transformer? Quels sont mes désirs, mes rêves? Et pour les gens autour de moi? Et pour nous? Que voulons-nous? Que pouvons-vous, ici, maintenant, entre nous? Quel est notre espace de liberté? Quelles sont nos limites? La prise de conscience identitaire, en lien avec une démarche d'appropriation de son « lieu », de sa communauté de vie, apparaît comme une condition essentielle pour s'ouvrir à une altérité saine et contrer le désenchantement. L'éducation relative à l'environnement vise le développement d'une relation au lieu, d'un sentiment d'appartenance (de long terme ou de court terme, s'il s'agit d'un moment de migration temporaire), l'apprentissage d'un ancrage et d'un engagement dans l'« ici et maintenant », seul espace de vie qu'il nous est donné de nous approprier, et qui forge notre identité évolutive.

Mais plus encore, un tel itinéraire réflexif, peut être mené dans une perspective de critique sociale, dénonçant les forces en présence et les rapports de pouvoir qui ont façonné le paysage, les conditions du milieu et la vie des gens. Par exemple, pourquoi tant de chômage dans un quartier où se profilent les fantômes d'usines désaffectées? Qui est désormais responsable de ces terrains contaminés? Pourquoi les pauvres (nous, eux) sont-ils entre autres privés de nature dans ce quartier urbain désorganisé, à la lisière de cette forêt dévastée ou sur cette terre infertile? Qui les prive (qui nous prive) de nature, d'eau, d'aliments, de dignité? D'où vient cette poussière qui envahit le village les jours de grand vent? Pourquoi n'y a-t-il que du maïs dans les champs? Pourquoi ces problèmes de santé? D'où proviennent les aliments du super marché? Pourquoi ces « bouchons » quotidiens sur la route? Qui a fabriqué les vêtements en solde sur l'étal de ce commerce? Avec quel procédé et dans quelles conditions? Un tel questionnement fait appel à une démarche d'investigation collective, qui met à profit les différents types de savoirs portés par chacun. Dans un premier temps, il mène à la dénonciation. Puis, à la résistance. Puis, à l'engagement.

« Résister, c'est créer », affirment en effet Florence Aubenas et Michel Benasayag (2002). L'éducation relative à l'environnement invite à se mettre en projet créateur pour la résolution de problèmes ou l'amélioration des conditions du milieu pour un mieux-être ensemble au sein des communautés de vie. C'est d'abord et surtout par le courage de projets singuliers (si humbles soient-ils), en marge du courant dominant, que pourra s'opérer peu à peu un changement en profondeur. La « charge subversive » (p. 118) des projets locaux, conçus par les gens dans leur contexte particulier, ne doit pas être sous-estimée, affirment Aubenas et Benasayag. C'est de la multiplicité des projets socio-environnementaux locaux, mettant en valeur les possibilités du milieu et la culture des gens, que pourra émerger une force de changement, dont la visée n'est pas la promotion d'un programme, mais l'émergence de nouvelles visions du monde. « C'est dans la singularité que surgit leur universalité concrète, opposée à l'universalité abstraite du spectacle centralisé » (p. 118). A titre d'exemples : une coopérative alimentaire écologique, un jardin communautaire, une commerce de produits équitables, un projet de technologie alternative, etc. Il importe toutefois que ces projets et pratiques ne soient pas envisagés dans une perspective instrumentale et soient associés à une démarche critique et réflexive. De préférence, il s'agira d'une démarche collective, dans une perspective de « démonstration politique ».

L'activité politique est ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitant d'une ville ou d'un village. (Heller, 2002, p. 216)

La dimension politique est structurante et permet d'aller au delà de la simple accumulation de gestes et d'actions qui, comme les grains de sable d'une dune, peut être aisément rasé par la marée de la globalisation. Elle peut stimuler l'engagement institutionnel des pouvoirs en place. Ainsi, l'éducation relative à l'environnement fait appel à une éducation politique, mais non pas politisée. Elle invite à se méfier des programmes visant la « généralisation » d'idées ou de pratiques. Selon Francisco Gutierrez (2002), l'éducation est elle-même un acte politique, qu'on en soit conscient ou non; il importe de la considérer consciemment comme une praxis, comme une action militante. « Politique signifie prendre part face à la réalité sociale » (p. 11), dans des projets créateurs définis de façon dialogique et menés de façon participative. Associés à une démarche de critique sociale, ils permettent de construire l'espoir, sans naïveté. Dans une telle dynamique, l'éducation relative à l'environnement se préoccupe de clarifier le lien entre nature et société; elle aide à récupérer une dimension perdue de notre identité, de notre nature humaine; elle favorise des relations d'altérité plus inclusives et plus riches; elle stimule des projets de solidarité écologique qui offrent d'abord un ancrage dans le milieu de vie, celui qui nous est donné de partager maintenant. Il s'agit de développer une culture de l'engagement, où que l'on soit, peu importe la durée, puisque c'est la même trame de vie qui se déploie ici et ailleurs, dans ses formes différenciées. Et puis ce n'est finalement qu'à travers l'action concrète, à notre portée, envisagée dans une perspective holistique, qu'on peut élargir la solidarité aux communautés de vie d'ailleurs, rejoignant les réseaux de résistance et d'engagement qui commencent à se tisser entre régions, pays, méridiens et parallèles. Face au raz-de-marée de la globalisation, à l'économisation et l'homogénéisation du monde, à la perte de signification, l'éducation relative à l'environnement peut ainsi contribuer à « réenchanter le monde ».

Références bibliographiques (selon les règles de présentation de la revue *POUR*)

- Florence Aubenas et Miguel Benasayag, Résister, c'est créer, La Découverte, coll. Sur le vif, 2002.
- Ian Clark, Globalization and Fragmentation. International Relations in the Twentieth Century, Oxford University Press, 1997.
- Isabel Carvalho de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico, Cortez, Coleção Docência em Formação, 2004.
- Jacques de Coulon, Les enfants du veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation, Desclée de Brouwer, 2002.
- Francisco Gutiérrez, Educación como praxis política, Siglo Veintiuno, 2002.
- Chaia Heller, Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien, Écosociété, 2003.
- Peter Mc Laren, Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. Educational Theory, 1998, Vol, 48, no 4, p. 431-462.
- Serge Latouche, Survivre au développement, Mille et une nuits, coll. Les Petits Libres, No 55, 2004.
- Christian Laval et Louis Weber, Le nouvel ordre éducatif mondial, Éditions Nouveaux Regards, Éditions Syllepse, 2002.
- Enrique Leff, Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder, Siglo Veintiuno Editores, 2000.

Ricardo Petrella, L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance, Fides, 2000.

Organisation des Nations unies, Déclaration de Johannesburg sur le développement durable, Sommet mondial pour le développement durable, Nations Unies, 2002.

Gilbert Rist, Le développement, Histoire d'une croyance occidentale, Sciences Po, 1996.

Wolfgang Sachs, Sustainable development, *In* Michael Redclift et Graham Woodgate, The International Handbook of Environmental Sociology, Edward Elgar, 1997, p. 71-83.

Jean Ziegler, L'empire de la honte, Fayard, 2005

Bibliographie

Florence Aubenas et Miguel Benasayag, Résister, c'est créer, La Découverte, coll. Sur le vif, 2002.

Il est émouvant de parcourir cet ouvrage, écrit en duo avec Florence Aubenas, cette journaliste du quotidien Libération, portée disparue en Irak en 2004. Après les désenchantements issus de la promotion des grandes idéologies, les auteurs proposent une avenue de changement social plus ancrée dans la réalité de ses acteurs, authentique, humble, créative, critique et courageuse.

Chaia Heller, Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien, Écosociété, 2003.

« Au-delà des questions de survie, l'écologie a beaucoup à voir avec le désir d'un monde qui ait un sens. Reprenant les concepts clés du naturalisme dialectique, de l'écoféminisme, de la psychanalyse et de l'anarchisme social, Chaia Heller invite à repenser les notions de désir et de nature ». (4^e page de couverture). Elle traite entre autres du désir de différenciation et du désir d'association, comme dimensions du « désir social de nature ».

Jacques de Coulon, Les enfants du veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation, Desclée de Brouwer, 2002

« On devient ce qu'on pense être. Or aujourd'hui, que propose-t-on aux jeunes comme perspective d'humanité? Une image étriquée de l'homme, réduit à un client consommateur (...) ». Face à l'hédonisme marchand, Jacques de Coulon en appelle à la résistance et à une école libre (et non néo libérale), critique et personnaliste.

Serge Latouche, Survivre au développement, Mille et une nuits, coll. Les Petits Libres, No 55, 2004.

« Social, humain, local, durable ... Le développement a récemment revêtu les «habits neufs» qui satisfont les critères des organisations internationales telles que la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Mais la logique économique est restée la même (...) ». (4^e page de couverture) Serge Latouche invite à « déconstruire notre imaginaire économique » et à « repenser les formes d'une alternative au développement ».