

Diversité culturelle et paix socio-écologique : les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement

Nayla Naoufal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3203>

DOI : 10.4000/ere.3203

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Nayla Naoufal, « Diversité culturelle et paix socio-écologique : les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 7 | 2008, mis en ligne le 20 septembre 2008, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3203> ; DOI : 10.4000/ere.3203

Diversité culturelle et paix socio-écologique : les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement

Nayla Naoufal

- 1 L'éducation relative à l'environnement (ERE) comporte divers courants et pratiques. Parmi ces derniers, le courant de la critique sociale en ERE constitue 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, 1997a, p. 178-179). Selon ce courant, les questions sociales et les problématiques environnementales sont inextricablement liées et interdépendantes ; l'appréhension des unes est essentielle à la compréhension des autres.
- 2 Cet article propose des pistes de réflexion sur les apports de l'ERE, en particulier de son approche critique, à l'instauration d'un rapport harmonieux des personnes et des groupes sociaux entre eux et avec leur milieu de vie ainsi que des suggestions de pratiques éducatives. Nous nous intéressons ici au cas des sociétés caractérisées par une diversité socioculturelle et confessionnelle, et par l'absence de groupes minoritaires et majoritaires. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble au sein d'un environnement partagé. Un tel rapport au monde semble correspondre à une *paix socio-écologique* (traduction libre, Wenden, 2004, p. 1). Le terme *paix* est compris ici de manière positive, correspondant non seulement à l'absence de guerre et de violences physiques organisées – une *paix négative* – (d'après Wenden, 2004, p. 7), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (Harris et Mische, 2004, p. 171) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative. Paix et guerre ne sont pas des termes corrélatifs. 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 (Harris et

Mortison, 2003, p. 12). Le concept de paix positive implique la résolution de conflits sans faire appel à la force, représentant un idéal à atteindre (*Ibid*, p. 12), une dynamique permanente.

- 3 L'absence de violences humaines directes et indirectes contre la nature a été récemment intégrée à la fois dans les concepts de paix positive et de paix négative, impliquant toutes deux un rapport humain non violent à autrui et à l'environnement. La paix négative est depuis définie par la présence de normes, politiques, structures et pratiques qui préviennent les violences à l'égard de l'environnement ou qui y mettent fin (Harris et Mische, 2004, p. 171). Quant à la paix positive, elle correspond à présent aux normes, politiques, structures et pratiques (*Ibid*, p. 171) permettant un rapport humain harmonieux à l'environnement et l'établissement de standards de justice sociale et environnementale (Harris et Mortison, 2003, p. 12). Le concept de paix positive correspond donc à une paix socio-écologique : paix avec autrui et paix avec l'environnement.

Identités singulières et violence

- 4 Il existe actuellement une tendance à définir autrui et à se définir en fonction de sa religion ou civilisation ou ethnicité, tout comme il existait, auparavant dans l'ère contemporaine, une tendance à caractériser les personnes principalement à travers le prisme de leur nationalité ou de leur classe sociale (Sen, 2006, p. xii). 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 solidarité à l'intérieur d'un groupe social – groupe défini par une caractéristique quelconque, telle que le genre, la religion, l'orientation sexuelle, etc. – peut contribuer à la genèse de tensions entre groupes (Sen, 2006, p. 2). Ainsi, de nombreux conflits à travers le monde sont fondés sur la présomption d'une identité des personnes singulière et non choisie, généralement religieuse (Sen, 2006, p. xv). En stimulant les personnes à percevoir qu'elles possèdent une seule affiliation, commune à un groupe d'individus, des instigateurs peuvent transformer cette association identitaire en arme puissante permettant de brutaliser des personnes n'appartenant pas à ce groupe, selon Sen (2006, p. xv).
- 5 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), permettant donc aux personnes de vivre ensemble. Par ailleurs, l'éducation relative à l'environnement souligne l'importance du développement d'un sens d'appartenance à la communauté¹, nécessaire au désir d'engagement à l'égard du milieu de vie et à l'action collective socio-environnementale (Sauvé *et al.*, 2001, p. 44). En particulier, le courant biorégionaliste en ERE – fondé sur le développement autonome des régions prenant appui sur leurs ressources locales, naturelles et culturelles – est ancré dans le renforcement ou la création d'un sentiment d'appartenance au milieu de vie et à la communauté (Sauvé *et al.*, 2001, p. 119). Cette affiliation est donc essentielle à l'instauration d'un rapport humain significatif et favorable à l'égard de l'environnement. Cependant, les avantages de toute appartenance identitaire ne

doivent pas nous faire perdre de vue la possibilité d'exclusion de ceux qui ne partagent pas cette identité (Sen, 2006, p. 2).

Des identités plurielles

- 6 Aucune affiliation ne permet de caractériser, à elle seule, l'identité d'un individu. En effet, les identités singulières n'existent pas (Sen, 2006, p. xiii). « Nous sommes diversement différents » (*Ibid*, traduction libre, p. xiv) et caractérisés non seulement par une « humanité partagée » (*Ibid*, traduction libre, p. xiv), mais aussi par des associations plurielles et diversifiées, parfois contrastées, voire conflictuelles. Quelles que soient sa perception et celle d'autrui, toute personne appartient simultanément à des collectivités distinctes. 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, entre autres, 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). Certains types d'appartenances identitaires sont particulièrement proéminents dans le contexte contemporain, tels que la nationalité, le langage, le positionnement politique, la profession (*Ibid*, p. 30) et la religion.
- 7 Nous possédons donc une pluralité d'appartenances, dont il est fondamental d'avoir conscience. Même si certaines de nos associations ont une influence majeure sur la manière dont nous voyons une situation ou prenons une décision, elles ne doivent pas nous faire perdre de vue d'autres modes de raisonnement (Sen, 2006, p. 34 et 35). Nous devons choisir l'importance que nous attribuons à nos diverses affiliations, 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 appartenances et loyautés (*Ibid*, p. 5). Cet exercice de choix requiert raisonnement et examen minutieux de la part de l'individu et consiste en deux parties qui sont étroitement liées : déterminer ses affiliations identitaires pertinentes et peser l'importance de ses dernières (*Ibid*, p. 24). Comme tous les choix, ces choix identitaires sont limités par ce qui est perçu comme faisable, cette faisabilité dépendant de nos caractéristiques individuelles et du contexte. La liberté en matière de choix identitaire dans le regard d'autrui peut être très limitée. Il est très difficile parfois de convaincre les autres de nous considérer autres qu'ils nous perçoivent (Sen, 2006, p. 6).
- 8 Cet exercice de choix, au travers duquel une personne décide de l'importance relative de ses associations identitaires, fait nécessairement appel à l'exercice de la pensée critique. Associée au courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement, cette activité constructive et exigeante consiste à se « pencher sur les réalités comme si nous les observions pour la première fois, en examinant les idées préconçues et les jugements déjà établis pour les remettre en question » (Sauvé *et al.*, 2001, p. 87).

Sociétés pluralistes et conflits

- 9 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 dans le monde (Sen, 2006, p. xv). C'est le cas notamment des nations ou des régions regroupant diverses

communautés, différant entre elles par des affiliations religieuses et, ou ethniques. En effet, nous avons vu qu'il existe actuellement une approche exclusive des identités, consistant à voir les êtres humains uniquement à travers le prisme de leur religion ou de leur ethnicité (Sen, 2006, p. xii). Sen (2006, p. 2, p. 43, p. 174) cite notamment les conflits entre communautés religieuses et, ou ethniques, en Inde dans les années 40, dans les Balkans, au Rwanda et au Sri Lanka. Par exemple :

Il était demandé, explicitement ou implicitement, à une personne recrutée par les forces armées Hutu [au Rwanda] en 1994, de ne pas se considérer Rwandais, ou Africain, ni même comme un être humain (identités qui sont partagées par leurs cibles, les Tutsis), mais comme un Hutu dont le devoir était de « donner aux Tutsis leur dû ». (Traduction libre, Sen, 2006, p. 174)

- 10 Un autre exemple de société pluraliste est le Liban. Ce pays a connu de nombreux conflits et tensions civiles et connaît toujours des tensions entre communautés. Ainsi, la société libanaise est multicommunautaire. Il s'agit d'une *maison aux nombreuses demeures* (Salibi, 1989). Les communautés confessionnelles (rappelons que les confessions sont des écoles religieuses au sein d'une religion) coexistant au Liban et jouissant de juridictions différenciées sont au nombre de 19 (Corm, 1971, p. 277), pouvant être regroupées, selon Salibi (1977, p. 289), en 6 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). Ces derniers, bien que formés à la faveur d'un schisme au sein du chiisme, manifestent et revendiquent des particularismes culturels et une philosophie qui les différencient notablement des autres communautés. Nous reviendrons au cas du Liban ultérieurement dans cet article.

Convergences et divergences entre éducation relative à l'environnement et éducation à la paix

- 11 Sauvé et Orellana (2004, p. 105-107) ont identifié les convergences historiques et axiologiques de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de l'éducation à la paix. Les auteures ont également cerné les similarités en matière de problématiques stratégiques, facteurs limitants et principaux courants de l'ERE et de l'éducation à la paix. Ainsi, ces dernières sont toutes deux ancrées dans l'apprentissage du partage, de la discussion, de la négociation, de la vie et de l'action collective, et de la « démocratie dialogique » (traduction libre, Sauvé et Orellana, 2004, p. 105), qui utilise le langage pour mieux comprendre autrui (Miguelez, 1997). Pour qu'il y ait un tel dialogue, permettant une résolution pacifique des conflits à travers le consensus ou le compromis, une « éducation au dialogue » est essentielle, constituant le « moyen par excellence » de l'éducation à la paix et nécessitant le raisonnement (*Ibid*, p. 101), à l'instar de la prise de conscience de la pluralité des identités humaines qui est indispensable à l'évitement des conflits. L'ERE et l'éducation à la paix font donc toutes deux appel à une éducation au dialogue, intégrant praxis (réflexion critique sur et durant l'action) et dialogue. En outre, les deux types d'éducation sont basés sur les mêmes valeurs (responsabilité, solidarité, respect, etc.) et ont adopté 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).

- 12 Par ailleurs, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix considèrent toutes deux que des visions du monde, valeurs et pratiques ancrées dans un désir de domination et d'asservissement de l'autre sont à l'origine de la violence à l'égard à la fois 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 « distinctement « autre », étranger, ennemi, et ensuite, non humain et monstrueux, et « méritant » d'être détruit » (traduction libre, Mische, 1986, p. 2). Subséquemment, 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 s'apparente fortement aux dimensions critiques en ERE et de l'éducation à la paix.
- 13 Notamment, la dimension critique de l'ERE, visant la déconstruction des réalités socio-environnementales, s'apparente au courant sociocritique de l'éducation à la paix, basé sur une posture critique et la recherche de transformations sociales (Sauvé et Orellana, 2004, p. 107), l'apprentissage coopératif, la démocratie dans les communautés ainsi qu'une sensibilité morale et environnementale (d'après Harris et Mische, 2004, p. 170). Par ailleurs, en ERE, en particulier dans sa dimension critique, non seulement les problématiques environnementales abordées sont nécessairement contextuelles et spécifiques dans le temps et l'espace, mais aussi les problèmes pédagogiques qui apparaissent lors de la conception et de la mise en œuvre d'interventions éducatives sont 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 résolution ou une prévention des conflits, ces derniers étant soutenus par de nombreux facteurs socio-économiques, géographiques, politiques, culturels, écologiques, etc.
- 14 L'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la paix sont donc complémentaires. Cependant, elles diffèrent concernant l'objet de leurs interventions éducatives (Harris et Mische, 2004, p. 170). En effet, l'éducation à la paix est axée sur les conflits entre êtres humains (*Ibid*, p. 170), alors que l'ERE a pour objet « le réseau des relations personne – société – environnement » (Sauvé, 1997b, p. 52).

Guerres, identités et rapports à l'environnement

- 15 Le rapport humain à l'environnement se situe essentiellement dans un creuset identitaire (Clayton et Opatow, 2003, p. 2). Ainsi, le milieu de vie joue un rôle fondamental dans la construction des identités (*Ibid*, p. 9). En outre, de nombreux auteurs, notamment en géographie phénoménologique et en psychologie et anthropologie environnementales, ont montré l'importance des lieux dans la construction et le renforcement des identités individuelles et collectives (Relph, 1976, p. 6 ; Proshansky *et al.*, 1983 ; Altman et Low, 1992, p. 11). En effet, les lieux constituent un aspect fondamental de l'existence humaine et des sources d'identité et de sécurité

pour les personnes et les groupes sociaux (Relph, 1976, p. 6). Or, l'attachement aux lieux fonde le rapport humain à l'environnement (Low, 1992, p. 165). Selon Pruneau et Chouinard (1997), une relation humaine privilégiée avec le milieu de vie local, à travers un attachement aux lieux significatif, permet la construction d'un rapport harmonieux avec l'environnement. Il est donc pertinent d'étendre la réflexion sur l'attachement aux lieux au rapport environnemental.

- 16 Un conflit armé menace non seulement 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 » (traduction libre, Hay, 1988, p. 160) des personnes, 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 (Hay, 1988). 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 à certaines régions impossibles (par exemple, zones minées ou ciblées par un franc tireur), les guerres transforment le sens du lieu – lien au lieu qui permet d'établir un rapport au monde et de transformer ce lieu en endroit personnel et symbolique (Hay, 1988, p. 160) – et l'espace d'action des personnes, modifiant l'utilisation qui est faite des lieux et donc le rapport au milieu de vie. Non seulement un conflit armé modifie les composantes géographiques de l'identité, mais aussi ses dimensions sociales : 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, voire des réfugiés. Par ailleurs, 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 (d'après Proshansky *et al.*, 1983).
- 17 Nous observons souvent, pendant et après une guerre, le désintérêt des personnes qui l'ont vécue pour leur milieu de vie et pour les problématiques environnementales globales. Cette observation provient de l'expérience de l'auteure qui a connu les guerres au Liban et les périodes suivant ces violences, et de son contact avec des organisations non gouvernementales (ONG) environnementales témoignant de l'apathie, voire de l'indifférence, ou même du comportement nuisible des personnes à l'égard de l'environnement global et lointain, de la nature et du milieu de vie. 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. Nous remarquons aussi dans la presse l'augmentation et l'aggravation des problèmes environnementaux dans les pays connaissant des guerres. Nous n'avons pas repéré de recherches sur le rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu un conflit armé ; de telles recherches pourraient d'ailleurs éclairer le champ de l'ERE, en ce qui concerne l'instauration ou reconstruction d'une dynamique de paix socio-écologique. Cependant, les guerres et, ou les situations politiques très tendues rendent la réalisation de telles recherches très ardue (d'après De Châtel, 2007, p. 58). Il faut noter que le désintéressement pour la plupart des questions environnementales pendant 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 des catastrophes (d'après Hay, 1988), attachement qui n'est pas forcément synonyme d'engagement à l'égard de l'environnement.

- 18 Une relation à l'environnement implique des raisonnements à long terme. Or, le fait pour les personnes de vivre dans un contexte de violence et de danger, parant aux dangers immédiats et tentant de satisfaire des besoins fondamentaux les mène à réfléchir, planifier leurs actions et 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, abri et sécurité sont à peine satisfaits sont moins susceptibles d'investir d'énergie physique ou émotionnelle en vue de continuer à 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, ces auteurs 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 environnementales chez les populations afro-américaines. Certes, nous nous intéressons ici aux personnes et communautés en situation de guerre ou post-guerre, mais les recherches précitées peuvent contribuer à l'objet du présent article, surtout compte tenu du manque d'études sur le rapport environnemental en situation de conflit armé.
- 19 Ainsi, il peut être avancé que les personnes qui vivent une guerre et dont les besoins en nourriture, abri et sécurité ne sont pas ou peu satisfaits n'investiraient pas ou peu d'énergie pour s'intéresser à certaines questions environnementales jugées plus lointaines. Nous verrons plus tard les éventuels apports de l'ERE en la matière. 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 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 la gravité d'un problème donné à leurs yeux, par exemple la raréfaction et la pollution des ressources en eau (d'après De Châtel, 2007, p. 58). Aussi, les ressources que ces personnes peuvent mobiliser pour résoudre ces problèmes sont divisées (d'après Mohai, 1990) et affaiblies par le grand nombre et la synergie des problématiques.
- 20 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, 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 pour les personnes, les questions identitaires prenant toujours une importance considérable pour les personnes (Clayton et Opatow, 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'individu de se relier à un environnement détruit, qui porte les traces physiques, écologiques et sociales des guerres des humains. On pourrait donc penser que des

situations de guerres peuvent mener vers une aliénation humaine de l'environnement. Enfin, la raréfaction des ressources naturelles qui découle de la dégradation environnementale résultant de la guerre peut renforcer les identités de groupe basées sur la religion ou l'ethnicité, augmentant la compétition entre communautés (d'après Homer-Dixon, 1999, p. 178) et accentuant la tendance à voir l'autre uniquement à travers une affiliation singulière. La dégradation du milieu de vie résultant d'un conflit armé et de ces conséquences peut donc provoquer de nouveaux conflits (conflits environnementaux : qui sont déclenchés par des questions environnementales) ou intensifier les tensions ou conflits existants.

Contributions de l'éducation relative à l'environnement à la paix socio-écologique

- 21 Dans des sociétés pluralistes marquées par les tensions intercommunautaires, parfois par des conflits, l'éducation relative à l'environnement (ERE) peut contribuer à apprendre aux personnes et aux groupes sociaux à vivre ensemble, à instaurer une relation riche et harmonieuse avec les autres (individus et collectivités) et le milieu de vie.
- 22 Sen (2006, p. 160) insiste sur le rôle essentiel de l'éducation dans la prise de conscience du caractère pluriel des identités. L'économiste anglo-indien donne l'exemple de la politique britannique de promotion des « écoles de la foi » (*Ibid*, traduction libre de *faith schools*, 2006, p. 160) destinées aux enfants d'une même appartenance religieuse (en général, chrétiens, musulmans, hindous et sikhs). Selon l'auteur, cette politique non seulement constitue un problème dans une perspective éducationnelle, mais également encourage l'acquisition d'une vision fragmentée de la Grande-Bretagne (Sen, 2006, p. 160) et une perception de l'identité uniquement basée sur la religion et, ou l'ethnicité. De plus, une telle approche contribue à enfermer ces communautés dans des « ghettos » socio-économiques, religieux et culturels, à les exclure de la société et à renforcer l'illusion d'une identité singulière. Au contraire, selon Sen (2006, p. 160), l'éducation devrait avoir pour finalité d'apprendre aux enfants à raisonner, à prendre des décisions d'adultes et à vivre avec les autres dans un « pays intégré » (traduction libre, *Ibid*, p. 160).
- 23 Notamment, en déconstruisant les relations entre les communautés afin de les comprendre et de les transformer, le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement peut jouer un rôle important en matière d'apprentissage de la coexistence au sein d'un environnement commun et de la réhabilitation de ce dernier dans un contexte de paix. L'approche critique en ERE peut permettre aux personnes de prendre conscience du caractère pluriel de toute identité (la leur et celle d'autrui) et d'apprendre à raisonner et choisir 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 groupes sociaux, tels que les groupes fondés sur la religion, l'ethnicité ou la nationalité. 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).

- 24 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 (cela pourrait être la nationalité, la civilisation, la préférence pour une équipe de football, la mélomanie, la protection d’une langue, etc.) que de leurs identités singulières, il leur serait possible de développer une relation harmonieuse. Nous verrons plus tard le potentiel de l’engagement environnemental en tant qu’affiliation partagée.
- 25 De plus, l’instauration d’un rapport privilégié avec l’environnement passe par des relations privilégiées entre ses habitants, tout d’abord parce que l’action socio-environnementale, collective et individuelle, nécessite la stabilité sociopolitique ainsi que la sécurité physique et affective des personnes nécessaire au désir d’engagement à l’égard du milieu de vie. Les valeurs sous-tendant la relation humaine 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 l’environnement si elles ne peuvent s’entendre avec les autres habitants de cet environnement ? Les éducateurs en matière d’environnement ont parfois tendance à négliger le fait que la paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l’environnement (d’après Harris et Mische, 2004, p. 171), tout comme les éducateurs en matière de paix ne prennent pas assez en compte l’impact de la violence humaine sur l’environnement (Harris et Mische, 2004, p. 171). La dynamique de paix et la préservation du milieu de vie sont étroitement liées et interdépendantes. Notamment, la dégradation de l’environnement et la diminution des ressources provoquent l’augmentation des tensions économiques et des conflits, ainsi que des velléités d’avoir recours à la force militaire (Mische, 2004, p. 47). Inversement, un conflit armé entraîne presque toujours une dégradation de l’environnement, voire la destruction de ce dernier (Vadrot, 2005, p. 13).
- 26 Nous avons vu précédemment que les conflits ont souvent des implications identitaires. Il en va de même pour les conflits portant sur des problématiques environnementales dits conflits environnementaux (Clayton et Opotow, 2003, p. 18). Notamment, certaines personnes se définissent principalement à travers leur rapport à l’environnement (activistes, fermiers, chasseurs, randonneurs, éducateurs à l’environnement) (*Ibid*, p. 9). La relation à l’environnement peut même 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 de manières différentes (*Ibid*, p. 9). À titre d’exemple, les activistes qui souhaitent protéger un lac se visualisent en tant que « nous » alors que les riverains deviennent « eux ». Ici aussi, l’appartenance identitaire exclusive à travers le prisme de l’environnement devient un moyen d’exclure autrui et d’enlever toute légitimité aux besoins et préoccupations de ceux qui sont perçus comme le camp opposé (Clayton et Opotow, 2003, p. 18). On retrouve l’exclusion des autres accompagnant la vision singulière de l’identité. Par conséquent, pour comprendre et résoudre de manière constructive un conflit, qu’il soit lié à des questions environnementales ou non, il est indispensable de reconnaître et d’analyser ses liens avec les identités individuelles et collectives. La dimension critique de l’ERE peut être extrêmement utile à cet effet.

- 27 Il est important de préciser que les conflits environnementaux, c'est-à-dire déclenchés principalement par des questions ayant trait à l'environnement, ne sont pas véritablement causés par ces questions, mais trouvent leur origine dans le creuset des interactions humaines et dans le rapport des communautés aux problèmes environnementaux auxquels elles sont confrontées ou qu'elles ont elles-mêmes créées (Mische, 2004, p. 39). Selon l'écologie sociale, un courant en lien avec la dimension critique en ERE qui se penche sur les rapports de la société avec le monde naturel (Bookchin, 2003), les problèmes environnementaux rencontrés par l'être humain sont déterminés, non pas par une rupture entre humains et nature, mais par les conflits sociaux (Bookchin, 1993, p. 47) entre personnes qui diffèrent dans leurs relations à l'environnement.
- 28 Les conflits environnementaux sont donc des types de conflits sociaux. Comme de nombreux conflits contemporains sociaux sont fondés sur la présomption d'une identité singulière aux dépens des appartenances plurielles de tout individu, et que les conflits environnementaux sont intrinsèquement des conflits sociaux, la gestion et résolution de conflits environnementaux pourrait gagner à prendre en considération leur éventuel lien avec la vision de l'exclusivité de l'identité. Par exemple, le « camp opposé » est défini seulement à travers son utilisation polluante de la rivière.
- 29 Dans des contextes de conflits sociaux et de guerres, l'éducation relative à l'environnement, notamment le courant de la critique sociale, pourrait aider à reconstruire la relation à l'environnement et à créer un nouveau type de dialogue entre les communautés autour du milieu de vie partagé, permettant l'enrichissement mutuel et la valorisation des diverses approches constructives et bénéfiques à l'égard de l'environnement des différents groupes sociaux. Notamment, la littérature a montré que des initiatives d'écodéveloppement communautaire dans des contextes de grande instabilité sociale peuvent contribuer à mobiliser et réunir les personnes autour de projets concrets visant 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).
- 30 L'adoption de valeurs environnementales et d'un rapport favorable à l'égard du milieu de vie peut permettre d'amoindrir ou de vaincre l'hostilité entre les diverses collectivités au sein d'un contexte national (ou à travers les frontières), voire de rapprocher ces collectivités (d'après Clayton, 2003, p. 59). Certains auteurs proposent même l'utilisation de la protection de l'environnement en tant que finalité hyperonyme pour laquelle œuvreraient ensemble tous les êtres humains et tous les pays, surmontant ainsi leurs hostilités internes (Oskamp, 2000). La prise de conscience de l'interdépendance de toutes les formes de vie pourrait contribuer à « l'émergence d'une culture de paix » (Sauvé et Orellana, 2004, p. 99), cette dernière ayant des dimensions à la fois sociales et écologiques (Harris et Mische, 2004, p. 173).

Des suggestions de pratiques éducatives

- 31 Nous avons vu que l'éducation relative à l'environnement pourrait aider à reconstruire le dialogue entre les communautés au sein d'une société hétérogène autour de l'environnement, cet objet fondamentalement partagé, cette « maison de vie partagée » (Sauvé, 2003, p. 99) qu'il est nécessaire d'appréhender ensemble, dans lequel on ne peut vivre qu'ensemble. La « paix est construite à travers un processus continu d'interaction

et de dialogue avec l'autre » (Sauvé et Orellana, 2004, p. 102), et ce dialogue est d'autant plus enrichissant s'il porte sur l'environnement partagé. L'ERE adopte dans ce contexte une vision de l'environnement surtout en tant que **milieu de vie intercommunautaire et projet intercommunautaire**.

- 32 À cet effet, l'apprentissage de la coexistence au sein du milieu de vie pourrait se faire à travers la pédagogie de projet, à savoir le développement de projets de résolution de problèmes environnementaux ou d'écodéveloppement par des enfants ou des adolescents appartenant à diverses communautés, voire des adultes si cela est possible. 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), construisant un rapport privilégié à autrui et au milieu de vie, et 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 socio-environnementaux concrets peuvent permettre à des personnes possédant des visions et des loyautés politiques et communautaires différentes d'apprendre à se connaître, de se comprendre, de clarifier leurs divergences en matière de conceptions, valeurs et priorités et d'engager un dialogue (Sauvé et Orellana, 2004, p. 111). Cette approche pragmatique pourrait offrir des possibilités aux personnes et aux groupes sociaux 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 est un exemple de projet regroupant des personnes de plusieurs communautés et permettant de les rallier autour d'une préoccupation environnementale commune et d'atténuer les divergences.
- 33 Par ailleurs, les actions menées dans l'environnement avec autrui contribuent à l'attachement à ce dernier (d'après Pellow, 1992, p. 188, p. 191, p. 206). L'action socio-environnementale collective permet donc de construire une relation harmonieuse avec l'environnement, ainsi qu'une cohésion au sein des communautés en présence. De plus, l'apprentissage au sein d'un espace génère l'attachement et l'identification à ce dernier (Pellow, 1992, p. 191). Il en va de même pour l'apprentissage au sein d'un environnement, notamment puisque l'attachement à un lieu constitue le fondement du rapport à l'environnement (Low, 1992, p. 165). Or l'identification au milieu de vie et à l'environnement pourrait permettre de prévenir l'escalade de conflits entre des groupes sociaux, et même de les rapprocher autour d'un projet commun (Clayton, 2003, p. 59).
- 34 La thématique du projet serait choisie par les apprenants et ancrée dans le milieu de vie, de manière à ce qu'elle soit significative à leurs yeux. Dans le cas libanais notamment, le contexte socio-écologique étant caractérisé par de nombreux problèmes, les possibilités de thématiques sont nombreuses. En effet, les sociétés ayant connu des conflits sont souvent caractérisées par de nombreux problèmes socio-environnementaux. 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 en présence. En effet, dans la mesure du possible, ce projet se ferait en collaboration avec les parents et les autres membres des communautés concernées, faisant appel à leurs savoirs. Une telle stratégie éducative permettrait de développer le sens de l'appartenance et la

responsabilité à l'égard du milieu de vie ainsi que le lien social avec les communautés concernées, et d'engager les apprenants dans un projet significatif et utile à leurs yeux, s'inscrivant au-delà des intérêts de leur seule communauté et améliorant l'environnement partagé et la qualité de vie des autres collectivités.

- 35 Cette stratégie 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, et 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) et Robottom et Hart (1993, p. 24-25). En outre, nous avons vu que les pratiques éducatives suggérées se penchent sur des problématiques environnementales locales, à l'instar du courant de la critique sociale en ERE. En effet, ce courant commence 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.
- 36 Néanmoins, à la diversité communautaire correspond parfois un morcellement géographique en fonction des communautés. C'est notamment le cas du Liban. Dans un tel cas, une pédagogie de projet réalisée dans le cadre scolaire ou non formel pourrait impliquer uniquement des apprenants appartenant à la même communauté. Une stratégie 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 (par exemple dans le cas d'un projet de résolution de problèmes : 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, évaluation des résultats à la fin du projet si possible avec les communautés) seraient convenus et élaborés ensemble. Des rencontres de réflexion, d'organisation et de partage auraient lieu régulièrement.
- 37 Une option alternative 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 stratégie présente le défaut de ne pas être ancrée dans le 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 en faisant découvrir la nature aux apprenants provenant d'un contexte urbain.
- 38 Caractérisées par la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement permettant de déconstruire les réalités socio-écologiques, de telles démarches pourraient permettre aux apprenants d'apprendre à vivre et travailler ensemble, « les uns avec les autres, les uns des autres » (Sauvé *et al.*, 2003, p. 65) et de prendre la mesure de la responsabilité commune à l'égard de cet environnement partagé.
- 39 La pluralité communautaire au Liban constitue « l'essence même de l'existence libanaise » (Corm, 1971, p. 77). Si ce pays possède « de nombreuses demeures »

(traduction de l'auteur, Salibi, 1989), il comporte par contre une seule maison, la même pour tous, dont il faut prendre soin et où il faut apprendre à vivre ensemble. L'éducation relative à l'environnement pourrait aider à transcender l'appartenance, notamment singulière et génératrice de tensions, à des groupes sociaux pour réunir les personnes autour d'une même « maison », d'une même préoccupation : la préservation du milieu de vie pour mieux y vivre ensemble. L'action collective et le dialogue autour de l'environnement sont fondamentaux en cela qu'ils pourraient permettre de rallier les personnes et les groupes sociaux, au Liban comme dans d'autres contextes nationaux et régionaux similaires, et de générer une prise de conscience d'à la fois la pluralité et l'humanité partagée de nos identités.

BIBLIOGRAPHIE

- Altman, I. et Low, S.M. (1992). Place attachment : A conceptual inquiry. In Altman, I. et Low, S. M. (dir.), *Place attachment* (p. 1-12). New York et Londres : Plenum Press.
- Bookchin, M. (1993). *Une société à refaire*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Bookchin, M. (2003). 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/>
- Clayton, S. (2003). Environmental Identity : A conceptual and an operational definition. In Clayton, S. et Opatow, S. (dir.), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 45-66). Cambridge : The MIT Press.
- Clayton, S. et Opatow, S. (2003). Introduction : Identity and the natural environment. In Clayton, S. et Opatow, S. (dir.), *Identity and the natural environment : the psychological significance of nature* (p. 1-24). Cambridge : The MIT Press.
- 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.
- 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. (dir.), *Israeli-Palestinian water issues - from conflict to cooperation* (p. 53-60). Berlin : Springer.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment - Critical Curriculum Theorizing and Environmental Education*. Geelong, Australie : Deakin University Press.
- 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. (dir.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 169-182). Albany : State University of New York Press.
- Harris, I.M. et Mortison, M.L. (2003). *Peace education*. Jefferson (NC) : McFarland.
- Hay, R. (1988). Toward a theory of sense of place. *Trumpeter, Journal of Ecosophy*, 5(4), 160-164.

- 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.
- Homer-Dixon, T. (1999). *Environment, scarcity and violence*. Princeton : Princeton University Press.
- 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. (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement* (p. 269- 282). Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Low, S.M. (1992). Symbolic ties that bind : Place attachment in the plaza. In Altman I. et Low S.M. (dir.), *Place attachment* (p. 165-184). New York et Londres : Plenum Press. Maslow, A.H. (1975). *Motivation and personality*. New York : Viking. (Première édition en 1954).
- Miguelez, R. (1997). L'éducation au dialogue : Éducation pour la paix – Une approche philosophique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 101-112.
- 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. (dir.), *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), 744-763. 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), 373-390.
- Pellow, D. (1992). Spaces that teach : Attachment to the African compound. In Altman, I. et Low, S.M. (dir.), *Place attachment* (p. 187-208). New York et Londres : Plenum Press.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. et Kaminoff R. (1983). Place-identity : Physical world socialization of the self. *Journal of environmental psychology*, 3(1), 57-83.
- Pruneau, D. et Chouinard, O. (1997). Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe/social/environnement. In M. Hrimech et F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 107-123). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Londres : Pion Limited.
- Rilke, R.M. (1995). *Ahead of all parting : The selected poetry and prose of Rainer Maria Rilke*. New York : Modern Library.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education - Engaging the Debate*. Geelong, Australie : Deakin University Press.
- Salibi, K. (1977). *Histoire du Liban - Du XVII^{ème} 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.
- Sauvé, L. (1997a). 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. (1997b). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

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. et Orellana, I. (2004). Environmental Education : Contribution to the Emergence of a Culture of Peace. In Wenden, A.L. (dir.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 99-122). Albany : State University of New York Press.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement - École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). *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.

Sen, A. (2006). *Identity and violence. The illusion of destiny*. New York et Londres : W.W. Norton.

Vadrot, C.-M. (2005). *Guerres et environnement. Panorama des paysages et des écosystèmes bouleversés*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Wenden, A.L. (2004). Introduction : Integrating Education for Social and Ecological Peace - The Educational Context. In Wenden, A.L. (dir.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (p. 1-30). Albany : State University of New York Press.

NOTES

1. Le concept de communauté est fondamentalement polysémique. 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, professionnelles, etc. Dans le contexte nord-américain et dans la littérature en ERE, notamment le courant biorégionaliste, le concept de communauté possède une dimension surtout positive et présente des possibilités importantes de changement socio-environnemental et de renforcement du pouvoir-agir. Sans négliger cet aspect des choses, l'identification exclusive à une communauté, comme l'a montré Sen (2006), peut générer de fortes tensions intercommunautaires, voire des conflits armés.

RÉSUMÉS

L'éducation relative à l'environnement (ERE), en particulier le courant de la critique sociale, peut contribuer à apprendre aux personnes et aux communautés à vivre ensemble au sein de l'environnement qu'elles partagent, en particulier dans des contextes nationaux et régionaux caractérisés par une diversité socioculturelle et confessionnelle ainsi que par l'absence de

groupes majoritaires et minoritaires, comme dans le contexte libanais. Cet article explore le potentiel de la dimension critique de l'ERE en matière de construction d'une dynamique de paix et se penche sur les liens entre la guerre, l'identité et le rapport au monde, notamment les lieux et l'environnement. Enfin, l'article s'achève avec la suggestion de pratiques en ERE contribuant à la création d'une dynamique de paix.

Environmental education, particularly the socially critical trend, can enable individuals and social groups to learn to live together within the shared environment, particularly in national or regional contexts characterized by a cultural and confessional diversity, and by the absence of majority groups and minorities, such as the Lebanese context. This article explores the potential of environmental education's critical dimension regarding the creation of a peace process and analyzes the links between war, identity and the relationship to the world, including places and the environment. Finally, this article suggests environmental education activities that could contribute to building a peace dynamics.

AUTEUR

NAYLA NAOUFAL

Doctorante en sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, Nayla Naoufal travaille sur la diversité culturelle, la paix socio-écologique et l'éducation relative à l'environnement en contexte non formel, s'intéressant particulièrement au cas de la société pluraliste libanaise. Au sein de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, elle contribue à un projet de recherche sur l'éducation relative à l'éco-alimentation. En outre, elle a participé à plusieurs projets éducatifs au Québec, en France et au Liban, dans des structures diverses et variées. Enfin, elle collabore à des publications de presse dans les champs environnemental et culturel.