

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE :

APPRENDRE VIABLEMENT LA VIABILITÉ¹

Jean-Pierre LEPRI

*« Tout le monde veut sauver la planète,
mais personne veut descendre les poubelles.² »*
(Jean Yanne)

*Apprenons donc à « descendre les poubelles »
et surtout à savoir comment arriver à « bien » les descendre,
à bien prendre les chemins d'agir pour nous et pour la planète,
au quotidien.*

0. Préliminaires

« Développement durable »

0.1. L'expression « développement durable » est critiquable et critiquée.

a- Le terme « développement » n'a pas le même sens pour un biologiste ou un écologiste que pour un économiste.

En économie, « il n'y a pas de développement soutenable³ » ; le « développement [est] insoutenable⁴ ». Si l'on entend « développement » au sens de « croissance/extension » (toujours « plus ») : tout système est voué, dans un espace limité, à ne pas croître indéfiniment ou à détruire, par sa croissance, cet espace - et ce qui le faisait croître. Ou :

¹ La *viabilité* est l'état de ce qui est vi(v)able, de ce qui vit, de ce qui est vie. On peut aussi entendre « vie-habilité », que l'habilitation, que la place... soit donnée à la vie.

² « Une majorité de personnes se dit sensible aux préoccupations environnementales et à l'amélioration de la qualité de la vie ; seule une minorité essaie d'intégrer activement cette dimension dans ses activités professionnelles et ses choix de consommation » et de mode de vivre. Frédéric Paul Piguet, *Approches spirituelles de l'écologie*, éd Charles Léopold Meyer, p.9.

³ Bernard Charbonneau, en 1994, dans sa petite autobiographie, publiée par *Combat Nature*, n° 106, août 1994.

⁴ Stéphane Bonnevault, *Développement insoutenable*, Éditions du Croquant, 2003.

« celui qui croit qu'une croissance exponentielle peut continuer indéfiniment dans un monde fini est un fou ou un économiste⁵ ». Si l'on entend développement dans son sens (biologiste) de « naissance, maturation, mort » : on ne trouve pas davantage de « durable » dans ce cursus.

« Développement » est antinomique de « durable » et l'expression constitue un oxymore, largement dénoncé.

En aucun cas (en économie ou en biologie), le développement n'est objectivement durable⁶.

b- L'expression « développement durable » est trouble. L'adjectif « durable » accolé à « développement » induit syntaxiquement et sémantiquement, dans les faits et dans l'esprit de beaucoup, contre l'évidence (cf. ci-dessus) que c'est le développement qui doit être durable – et non la vie. « Cet oxymore est un poison idéologique qui empêche de prendre conscience de la réalité et qui refoule les problèmes⁷ ». C'est une idéologie qui conduit progressivement à exclure la notion de limites⁸, avec toutes les conséquences que cela entraîne.

c- L'expression « développement durable » est devenu un mot-fouine ; à l'usage, il est devenu de la même nature qu'un œuf exploré par une fouine : « elle y perce un trou pour le vider de son contenu en laissant intact son aspect extérieur »⁹.

d- Selon les auteurs, on comptait¹⁰, en 1989, de 37 (Banque Mondiale) à 60 (François Hatem) acceptations différentes du concept « développement durable ».

e- L'expression « développement durable » n'admet pas sémantiquement, dans son principe, la décroissance¹¹ – qui s'y oppose¹². La « viabilité », elle, permet à la fois la croissance (des techniques économisant l'énergie, par exemple) et la décroissance (des activités polluantes, par exemple) – l'accent n'étant plus mis sur l'aspect « croissance » ou « décroissance », mais sur leur seul caractère « viable » ou non.

Pour ces motifs, nous éviterons l'expression « développement durable ». Le râble désignant, en anatomie, le dos ... avec le « développement du râble », on finit

⁵ Kenneth Boulding, économiste et philosophe, 1910-1993, d'origine anglaise, naturalisé américain.

⁶ Sur ce sujet, cf. le cédérom : *Le Développement en question*, édité par Solidarité, avec l'aide financière de l'Union Européenne. www.solidarite.asso.fr

⁷ Paul Ariès, *Décroissance ou barbarie*, Golias, p. 83.

⁸ Jean-Pierre Lebrun, *Un Monde sans limite*, Toulouse : Érès, 1997.

⁹ Edouard Dommen, in *Développement durable : mots déclics*, Discussion Papers de la C.N.U.C.E.D., n° 80, février 1994, 26 p.

¹⁰ Serge Latouche (in Vincent Cheynet (coord.), *Objectif décroissance*, Parangon et Silence, 2003, p.19). Du même auteur : *Survivre au développement*, éd Mille et une nuits, 2004, 128 p., 2,50€.

¹¹ Sur la décroissance : Vincent Cheynet (coord.), *Objectif décroissance*, Parangon et Silence, 2003 ; Serge Latouche, *Survivre au développement*, éd Mille et une nuits, 2004, 128 p., 2,50€ ; Paul Ariès, *Décroissance ou barbarie*, Golias ; Nicholas Georgescu-Roegen, *La Décroissance*, Sang de la Terre..

¹² Le monde « est devenu trop complexe pour se prêter à des modes d'organisation qui puissent se résumer à travers un slogan unidimensionnel tel que celui de la croissance ou de la décroissance » (Christian Corneliau, *La Croissance ou le progrès ?*, Seuil, 318 p.

logiquement par en avoir « plein le dos ». Nous éviterons donc cette expression, sans « fanatisme/intégrisme » pour autant, et nous lui préférerons celle de « viabilité » ou de « futur viable ». C'est, en outre, une traduction aussi fidèle que possible du programme UNESCO *Teaching and learning for a sustainable future*¹³.

Écologie humaine

0.2. L'écologie ne traite pas exactement de "la nature", ni même de "l'environnement". Elle porte plus précisément sur les rapports entre une *espèce*, son *activité* et les *conditions externes* de cette activité (lesquelles sont modifiées par cette activité elle-même) ; c'est seulement le troisième terme (« les conditions externes ») que l'on appelle "environnement". La connaissance de l'environnement, si elle est nécessaire, n'est pas l'écologie ; il y faut, surtout, la connaissance des **relations** entre l'homme, son activité et son environnement.

*La réduction de l'empreinte écologique*¹⁴

0.3. Ce qui est recherché à travers la viabilité est de l'ordre de la réduction de l'empreinte écologique. Cet objectif, distinct de celui de « conservation » de la nature, relève bien néanmoins de l'objectif général de conservation de la vie et de la biodiversité.

Changement social

0.4. Chacun, sur cette planète, devrait pouvoir satisfaire ses besoins et ceux de sa descendance. Ce n'est actuellement pas le cas puisqu'il faudrait l'équivalent des ressources de trois planètes pour permettre à l'ensemble des habitants du globe de vivre selon les standards de vie d'un français moyen. Le futur viable ne saurait donc être atteint que par un changement des comportements.

Une « masse critique¹⁵ » produit des changements significatifs dans la culture mondiale vers les valeurs de la viabilité et nous estimons que cette masse critique est de 1 à 2% de la population - soit, en France, 600 000 à 1 200 000 personnes. C'est une telle masse qu'il faut viser.

Il existe un réseau d'individus et de groupes au service de la vie - qui se développe. Il s'agit donc de renforcer ce réseau.

Dans le réseau chacun doit pouvoir apprendre, s'entraîner et développer la conscience nécessaire au développement du réseau.

Pour la viabilité

0.5. Ce travail ne peut s'envisager, lui-même, de manière incontestable, que dans le sens de la viabilité. Le développement quantitatif de ce réseau ne saurait se faire au détriment de ses aspects qualitatifs, ni avec des moyens incompatibles avec la viabilité.

¹³ http://www.unesco.org/education/tlsf/theme_d/uncofrm_d.htm

¹⁴ L'empreinte écologique est une mesure de la pression qu'exerce l'homme sur la nature. C'est un outil qui évalue la surface productive nécessaire à une population pour répondre à sa consommation de ressources et à ses besoins d'absorption de déchets. Mathis Wackernagel et William Rees, *Notre empreinte écologique*, éd Ecosociété.

¹⁵ La plus petite masse nécessaire au maintien d'une réaction en chaîne dans une substance soumise à fission (*Le Petit Robert*, 1993).

« La fin est dans les moyens comme l'arbre est dans la graine »¹⁶.

1. La viabilité se construit autour de cinq principes¹⁷ :

a. Les racines de la viabilité sont avant tout **locales**. « Il n'existe pas de bonne mondialisation "en creux" de cette "immondialisation" qui détruit à la fois la terre et l'humanité¹⁸ », ni de bonne « "mondanésation" du monde lui-même¹⁹ ».

b. La viabilité se construit, à la fois, dans le contexte de l'**écosystème local** et de la **biosphère** plus vaste (le « glocal » : penser « global » mais agir « local »). Elle est guidée et limitée par trois composantes essentielles : la diversité, l'interrelation et la régénération.

c. Ajouter la valeur aux ressources à l'endroit ou à **proximité** de l'endroit où ces ressources sont extraites est une autre manière de mieux intégrer nos sous-systèmes humains à la biosphère.

d. La viabilité passe par le renforcement de l'**autonomie** (responsabilité) de la collectivité locale – laquelle passe par l'acquisition de compétences, par la création de biens et de services, par la participation au pouvoir de décision.

e. La viabilité est **viable indéfiniment**.

2.

« Nous sommes des carnivores tribaux. Notre éducation nous a appris à voir tout ce qui est vivant principalement comme quelque chose à manger. Nous donnons même nos vies pour cela et nous sommes pratiquement prêts à tuer d'autres humains, de la manière la plus cruelle, pour le bien de notre tribu. Nous n'avons pas encore intégré l'idée que nous et le reste du vivant, des bactéries aux baleines, sommes des parties d'une entité beaucoup plus grande et variée, la terre vivante »²⁰.

De son côté, Alice Miller²¹ a montré quelles sont les conséquences de l'éducation sur l'état du monde.

C'est donc bien sur l'éducation qu'il faut agir pour changer l'état du monde. « Éducation » s'entend, ici, au sens que lui donnent Jacques Delors et l'UNESCO : éducation « tout au long de la vie ».

L'éducation, comme tous les mots en -tion, désigne parfois

- soit l'action d'éduquer – et par extension le dispositif ou l'institution qui organise cette action

¹⁶ Gandhi.

¹⁷ Selon Anthony Flaccavento, in *Éducation écologique dans la vie quotidienne*, UNESCO, p. 238-243.

¹⁸ Paul Ariès, *Décroissance ou barbarie*, Golias, p. 109.

¹⁹ Jean-Luc Nancy, *Le Sens du monde*, Galilée, p.43.

²⁰ James Lovelock, *The Revenge of Gaïa*, Allen lane (Penguin Books), 2006, p. 4.

²¹ *Le Drame de l'enfant doué*, P.U.F., 1983 et *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Aubier, 1984.

- soit l'état de celui qui (s')est éduqué, c'est-à-dire le *résultat* d'une éducation-action. C'est le premier sens qui sera retenu ici.

Nous allons maintenant tenter de montrer le pourquoi et le comment de ce que pourrait être une « éducation au service de la vie »²², de ce que pourrait être un apprendre viable de la viabilité (ou d'un élément de la viabilité).

L'éducation est généralement tournée vers l'adaptation à l'ordre économique et social existant (quel qu'il soit). L'éducation viable présente donc déjà une différence de visée fondamentale.

a. « L'information n'est pas suffisante pour garantir qu'un individu soit atteint comme sujet : ceci implique, au contraire la reconnaissance de l'énonciateur²³, aussi bien du côté du transmetteur que du côté du récepteur du message²⁴ ».

Pour être efficace (pour donner une éducation-résultat « juste »), une éducation-action doit être « vivante », c'est-à-dire engager ce qu'il y a de vivant dans l'être humain. Une telle éducation doit

- impliquer, plus qu'expliquer,
- être en actes, plus qu'en mots ou en images,
- avoir du sens par rapport à la viabilité et non par rapport à l'éducation,
- être centrée sur l'apprendre (*learning*), plus que sur l'enseigner²⁵ (*teaching*)...

En d'autres termes, on peut parler d'une aide à un auto-apprentissage ancré dans l'expérience et dans son empreinte écologique, dans le vécu et la *géographie* de la personne²⁶.

En termes caricaturaux et par exemple, on préférera trier et traiter de véritables déchets²⁷, plutôt que des photos ou des illustrations de déchets ; on préférera agir effectivement et concrètement plutôt que jouer à agir (autour d'une table ou d'un ordinateur, dans une salle de formation...).

b. La seconde condition pour une éducation-formation efficace est qu'il s'agisse d'une éducation enracinée dans la personne, dans son *histoire*, et non d'une éducation plaquée

²² Nous reprenons le titre d'un ouvrage de Marshall Rosenberg, *Life-Enriching Education*, Puddle Dancer Press, 2003, à paraître en français.

²³ Cela implique que le transmetteur (éducateur, enseignant, parent, formateur...) soit lui-même énonciateur, c'est-à-dire soit personnellement impliqué dans ce qu'il transmet. Nous reviendrons plus loin sur l'importance des « relations » et sur le fait de pratiquer soi-même ce que l'on prétend aider à apprendre.

²⁴ Jean-Pierre Lebrun, *Un Monde sans limite*, Toulouse, Érès, p. 126.

²⁵ Cf. notre *Enseigner ? Apprendre ?*, Voies Livres, 13 quai Jaÿr, 69009 Lyon.

²⁶ Le cédérom *Teaching and Learning for a sustainable Future*, de l'UNESCO, dans sa partie « Teaching and Learning Strategies » développe fort bien cette question (traduction en français en cours). Il est disponible, en ligne, à http://www.unesco.org/education/tlsf/theme_d/uncofrm_d.htm. L'ouvrage de Marshall Rosenberg, *Life-enriching education*, PuddleDancer Press, 2003, devrait apporter également de précieux éléments de réflexion pour l'action éducative (à paraître, en français, en 2005, sous le titre « Une Éducation au service de la vie »).

²⁷ Nous ne prenons cet exemple que comme première approche, car il y a tant à dire et à faire sur cette notion mortifère et impropre de déchets (alors qu'il s'agit de produits primaires retournant à la roche-mère pour réalimenter la vie). Cf. Dany Dietmann, *Déchets ménagers. Le jardin des impostures*, L'Harmattan.

ou transplantée. En termes caricaturaux encore, on préférera, par exemple, trier et traiter ses propre déchets, personnels ou ceux de sa communauté, plutôt que ceux, fussent-ils authentiques, d'une autre personne ou d'une autre communauté.

c. - L'**expérientiel**,

- l'**enracinement**,

- ainsi que la visée (la **viabilité**),

constituent donc trois axes pour une éducation-formation viable. Ce ne sont jamais que les critères de l'éducation que connaît l'humanité depuis ses origines : une éducation et des apprentissages directement liés à l'environnement social, culturel et physique - à la survie personnelle et à celle du groupe. Ce sont les critères d'une approche écologique de l'éducation-formation ou d'une **éducation-formation écologique** - à distinguer d'une éducation *en* écologie (laquelle, bien évidemment, n'est pas à exclure, l'idéal étant une éducation écologique à l'écologie). Du point de vue de l'apprenant, ce sont les critères d'un apprendre viablement (la viabilité).

d. Les caractéristiques d'une éducation-action viable sont donc²⁸ :

- **prendre en compte l'expérience** :

c'est l'expérience qui permet de relier les mots et les idées aux actions et au contexte et de comprendre tout cela ; rien de nouveau ne s'apprend, d'autre part, sans ce qui est déjà là, appris ;

- **lier la pensée, le contexte et l'action** :

les connaissances et les compétences ne sont pas indépendantes (séparées et séparables) du contexte, des actions et des valeurs ;

- **s'attacher à la vie et non à une idéologie** :

lorsque mes mots et le sens que je leur donne sont détachés de ma vie et du contexte, mon enseignement est alors associé à une idéologie – telle que « je sais et ils ne savent pas », par exemple ;

- **viser la simplicité et la générosité** :

aux grands problèmes, donnons des réponses simples pour pouvoir être immédiatement traduites en comportement ; la marche, la lecture, le jeu, l'expression, l'action, la générosité... sont accessibles à presque tout le monde ; la générosité est celle de l'esprit, celle du temps et de la compassion²⁹, celle d'écouter les autres et la nature ;

- **être responsable de soi-même, de la nature, des autres et des générations futures** :

« la terre n'appartient pas à l'homme, mais l'homme appartient à la terre » ; chacun de mes actes quotidiens, le plus minime, a une influence sur moi, sur les autres, sur la nature et sur la vie.

3. Une éducation-formation viable, centrée sur l'apprenant et sur son empreinte écologique, s'applique à tous les moyens mis en œuvre par celui-ci pour satisfaire ses besoins essentiels – qu'il est donc important de (savoir) reconnaître. En se centrant sur

²⁸ Selon Munir Fasheeh, in *Éducation écologique dans la vie quotidienne*, UNESCO, « Alpha 2000 », p. 64.

²⁹ Sur la force de la compassion, voir notamment l'explication biologique de : Jean-Didier Vincent, *Le Cœur des autres. Une biologie de la compassion*, Plon, et, pour la classe, Sura Hart & Victoria Kindle Hodson, *The Compassionate Classroom*, Puddle Dancer Press.

les besoins, on se relie à la vie. Il existe plusieurs « inventaires » des besoins ; ils ont chacun leur intérêt.

Le plus courant :

- se nourrir, boire, respirer
- s'abriter
- se déplacer
- être en bonne santé
- vivre ensemble et être en relation avec le vivant
- savoir et savoir-être, se développer³⁰ ;

Ou, selon Abraham Maslow³¹ :

- les besoins physiologiques : respirer, boire, se nourrir, dormir, se protéger des agressions microbiennes
- les besoins de sécurité : économique, physique, morale, psychologique, et le besoin d'estime : des autres et de soi
- le besoin d'accomplissement personnel (et le besoin d'idéaux : paix, équité...)

Ou, selon Patrick Viveret³² :

- le besoin de subsistance
- le besoin de protection
- le besoin de d'information et de repérage
- le besoin de reproduction

Ou bien, selon Marshall Rosenberg³³ :

- besoins physiologiques
- interdépendance
- intégrité
- autonomie
- jeu...

Ou encore, selon Pierre Weil³⁴ :

- sécurité
- plaisir
- pouvoir
- amour
- inspiration
- connaissance
- transcendance

L'important est de bien être relié, en permanence, à l'un (ou à plusieurs) de ces besoins, en moi, chez l'apprenant et entre nous deux.

³⁰ Avec d'autres mots (et donc à partir d'autres références), on pourrait dire qu'il s'agit de satisfaire, en bonne harmonie, les besoins du corps physique, du corps intellectuel, du corps émotionnel et du corps spirituel.

³¹ Abraham Maslow, 1908-1972, psychologue américain d'origine russe a proposé une pyramide des besoins en 1970.

³² Patrick Viveret, *Pourquoi ça ne va pas plus mal ?*, Fayard, p. 46.

³³ Marshall Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres*, La Découverte ; *La Communication non violente au quotidien*, Jouvence, 4,90 €.

³⁴ Pierre Weil, *L'Art de vivre la vie*, éd Le Rocher, p. 87.

Dans le même temps, « l'idée d'observer les conséquences de nos comportements collectifs et individuels sur l'écosystème nous pousse, par extension, à nous poser la question des conséquences de nos comportements personnels sur notre corps, sur notre écosystème personnel, sur notre "égo-système"³⁵ ».

Tels sont les champs et la perspective dans lesquels peut se développer un apprentissage viable de la viabilité.

4. En milieu scolaire, on pourrait alors, par exemple, mettre en place des **éco-classes** – dans lesquelles la viabilité est vécue en permanence et en pleine conscience.

Point n'est besoin, pour cela, de réformer les systèmes ou les programmes scolaires.

Il suffit de changer de perspective. À partir, par exemple, d'une question comme : « d'où vient mon petit déjeuner ? », on pourra travailler la langue, la mathématique, la géographie, l'économie, l'écrit, l'histoire, la vie de la terre... (le programme reste le même), mais dans une perspective qui a du sens pour celui qui étudie et qui le relie à ce qui est vivant sur cette terre. On pourra procéder de même avec : « d'où vient cette feuille de papier ?³⁶, l'eau du robinet³⁷, la lampe qui s'allume ? », et ainsi de suite. On pourra, une autre fois, reprendre avec : « que devient mon petit déjeuner ?... cette feuille de papier ?... l'eau du robinet ?... ». Le principe sous-jacent est de « vivre » que « le système Terre est un unique système, auto-régulé, composé d'éléments physiques, chimiques, biologiques et humains »³⁸. « Il est essentiel d'envisager l'"homme" sous l'aspect d'"un organisme-comme-un-tout-dans-un-environnement", y compris nos environnements neuro-sémantiques et neuro-linguistiques en tant qu'environnements³⁹ ».

Sur le même modèle, on peut envisager des éco-loisirs, des éco-lieux publics, des éco-entreprises...

³⁵ Jean-Christophe Masson, secrétaire général des ligues de la santé (www.liguesdelasante.ch), in *24 heures*, n° 171, Lausanne, 24-25 juillet 2004, p.2.

³⁶ Dans une feuille de papier, on peut voir l'univers tout entier : « Sans nuage, il n'y a pas de pluie ; sans pluie, les arbres ne peuvent pousser ; et sans arbres, on ne peut fabriquer le papier. Le nuage est essentiel à l'existence du papier [...]. Sans soleil, il n'y a pas de forêt. En fait rien ne peut pousser sans le soleil. Nous pouvons en déduire que le soleil est également dans cette feuille de papier [...]. Et si nous continuons notre observation, nous voyons le bûcheron qui a coupé l'arbre et qui l'a porté à la fabrique pour y être transformé en papier. Et nous voyons le blé. Nous savons que le bûcheron ne peut exister sans son pain quotidien, aussi le blé qui a servi à faire le pain est lui aussi dans cette feuille de papier. De même que le père et la mère du bûcheron. En regardant de cette façon, nous voyons que, sans toutes ces choses, la feuille de papier ne peut exister » (Thich Nhat Hanh, *La Sérénité de l'instant*, Dangles, p. 97).

³⁷ « Le développement des grands systèmes hétéronomes engendre le fait que des pans entiers de la société perdent de leur signification. Qui sait aujourd'hui d'où vient l'eau du robinet ? Quelle est sa trajectoire ? Quels traitements elle subit ? Quels sont les ajouts ? Qui connaît aujourd'hui le coût d'une journée d'hospitalisation en chirurgie néo-natale ? Qui sait vraiment ce qu'est un Big Mac ? » (Paul Ariès, *Décroissance ou barbarie*, Golias, p. 143).

³⁸ Déclaration d'Amsterdam, 2001, rapportée par James Lovelock, in *The Revenge of Gaïa*, Allen lane (Penguin Books), 2006, p. 25.

³⁹ Alfred Korzybski, *Le Rôle du langage dans les processus perceptuels*, U.S.A. : The International Non-Aristolian Library Publishing Company, p. 40.

5. Relations. Enjeux

L'éducation-action à l'environnement efficace (ajustée) ne diffère guère de l'éducation-action efficace (ajustée) à la mathématique ou à la langue française...

Il s'agit,

- d'une part, d'apprendre, puis d'aider à apprendre (ou de s'aider à apprendre ensemble)
- d'autre part, non pas d'apprendre ou d'aider à apprendre l'environnement, la mathématique ou la langue..., mais bien d'apprendre ou d'aider à apprendre les **relations**⁴⁰ entre *a*-l'homme, *b*-son activité, *c*-son environnement, la mathématique ou la langue...

En d'autres termes, l'important est

- un apprentissage en relation
- des relations.

L'enjeu n'en est pas tant le « futur⁴¹ » que la nature (la qualité) de ma propre vie, **ici et maintenant** (ce qui n'est pas, pour autant, sans influence sur le futur).

« **L'enjeu n'est rien moins que la modification [des pensées,] des réflexes conditionnés et des gestes d'apparence anodine** qui [au quotidien] dégradent la terre⁴² ».

Bien entendu, derrière cette formulation ou cette visée simple ou anodine se joue, au plus profond, la question et le travail de sa propre identité⁴³ (« que suis-je, ici et maintenant, avec ce qui m'entoure ?⁴⁴ ») et donc de sa vision de la vie et de son rôle dans la vie. « Sauver la vie de notre planète ne sera qu'un rêve [sans] un changement de niveau de conscience et de compréhension de la vie sous toutes ses formes⁴⁵ ». « Il est essentiel de nous rendre conscients de nos présuppositions inconscientes⁴⁶ ».

⁴⁰ C'est la généralisation du discours et de la méthode scientifique (et non de la science), dépourvus d'énonciateurs – contre le discours de la religion (étymologiquement : ce qui « relie ») ou des maîtres – qui est la cause de la perte de repères et de liens (thèse très bien défendue par Jean-Pierre Lebrun, *in Un Monde sans limite*, Toukouse, Érès, par exemple : « c'est le fait de s'inscrire dans le discours de la science qui a fait perdre à l'homme son rapport au monde », p. 81).

⁴¹ C'est la raison pour laquelle nous ne retenons pas l'expression « futur viable ».

⁴² Frédéric Paul Piguet, *Approches spirituelles de l'écologie*, éd Charles Léopold Meyer, p.10.

⁴³ L'identité se définit dans un enracinement dans le temps (passé, présent, futur) et dans l'espace (immédiat, médiat, vicarial). De ce double enracinement naissent le sens et les valeurs. De la faiblesse de ces enracinements naissent les crises du sens et des valeurs. Nous retrouvons, ici encore, l'importance des « relations » dans toute éducation viable à la viabilité et, conséquemment, la faiblesse de toute éducation, non viable ou moins viable, non reliée à un objet, lui-même non « relié », sans vie.

⁴⁴ N'est-ce pas, de toutes manières, au fond, la finalité implicite de toute éducation ou auto-éducation, formelle ou informelle ?

⁴⁵ Pierre Weil, *L'Art de vivre la vie*, éd Le Rocher, p. 228. La culture orientale fait une large place aux relations entre l'homme, ses activités et son environnement. En occident, c'est, d'une part, tout le courant de la psychologie transpersonnelle et, d'autre part, la science moderne et notamment la physique quantique. Cf. Basarab Nicolescu, *Nous, la particule et le monde*, éd Le Rocher ; James Lovelock, *La Terre est un être vivant*, Flammarion, « Champs » ; Mathieu Ricard, Trinh Xuan Thuan, *L'Infini dans la paume de la main*, Pocket.

⁴⁶ Alfred Korzybski, *Le Rôle du langage dans les processus perceptuels*, U.S.A. : The International Non-Aristolian Library Publishing Company, p. 32.

Cette modification est, certes un enjeu social et politique, mais c'est aussi et d'abord⁴⁷ un enjeu personnel.

En éducation-action à l'environnement, à la mathématique, à la langue... il ne s'agit donc, ni plus ni moins, que

- d'apprendre et d'aider à apprendre
- viablement
- les réflexes et les gestes quotidiens
- de la viabilité.

⁴⁷ Ce « d'abord » indique une chrono-logique, mais aussi une hiérarchie de valeurs, de même qu'une stratégie : comment, en effet, agir efficacement et concrètement sur le sociétal ou sur le politique si l'on n'est pas soi-même suffisamment au clair, dans et sur notre propre mode de vie quotidien ? En outre, on peut plus facilement agir sur soi (les résultats sont rapidement visibles) que sur les autres. Et on agit d'autant plus efficacement sur les autres qu'on a réussi à agir sur soi. « L'éducateur n'enseigne pas ce qu'il sait ou ce qu'il dit, mais ce qu'il est » (Jean Jaurès). Et, comme le dit P. Viveret, *op. cit.* : « Tout ce que je ferai au niveau individuel pour vivre ma vie intensément, pour être à la bonne heure [en pleine conscience dans le présent, ni dans le passé, ni dans le futur], sera aussi une occasion d'être mieux dans mes rapports avec l'univers, avec autrui et avec moi-même » (p. 229).