

La responsabilité des acteurs de l'Education à l'Environnement

Défis et opportunités pour la promotion d'une éthique de la responsabilité

*Communication lors du 7^{ème} WEEC – «World Environmental Education Congress»,
Marrakech, juin 2013*

Yolanda Ziaka

Polis – Réseau International en Education à l'Environnement

Résumé

La question de la valeur de la responsabilité se trouve au cœur de l'Education à l'Environnement (EE). Or, comment les acteurs de l'EE perçoivent-ils et assument-ils leurs *propres* responsabilités, face à des questions d'éthique, de gouvernance, de modèle de développement ? Notre recherche, basée une analyse d'un corpus étendu d'actions éducatives au niveau international, révèle des conceptions divergentes, liées – entre autres – à la nature conflictuelle des rapports environnement – développement et aux enjeux économiques et politiques au sein même de la communauté des acteurs de l'EE. Cette analyse invite à réfléchir sur le sens même de la notion de la responsabilité et les enjeux éducatifs qui en découlent.

1. Courons-nous à l'abîme ?

Le constat de une crise profonde dans notre monde globalisé est une évidence : crise multiple, économique, écologique, sociale. Il importe d'être en mesure de reconnaître qu'il s'agit d'une crise systémique : « notre système actuel et fondé sur l'équilibre de la bicyclette : cet équilibre ne se trouve que dans le mouvement, dans la croissance de la consommation, notamment d'énergie et de ressources naturelles, en contradiction flagrante avec la finitude de la biosphère » (Calame, 2009).

Quelles sont les caractéristiques de cette crise ? Dans le conte philosophique de Voltaire, publié en 1748, "Le Monde comme il va", reflet de la société de Voltaire à son époque, nous trouvons – comme si rien n'était changé depuis lors – une analyse fine et extrêmement perspicace de notre propre époque.

Dans ce conte, les génies qui président l'empire du monde se trouvent en colère contre les excès des Perses. L'ange Ituriel, une de ces génies, confie une mission au Scythe Babouc. Babouc doit se rendre à Persépolis et observer ses habitants accusés de tous les maux, afin de rendre un compte fidèle à Ituriel, qui se déterminera, sur ce rapport, s'il faut châtier ou exterminer la ville. Arrivé à Persépolis, Babouc observe le comportement des habitants de la ville, et y découvre un monde où règne la violence, l'injustice, le vice, le crime... Babouc déchiré tantôt par la violence de cette ville, tantôt par quelques manifestations de vertu chez ses habitants, s'étonne : "Inexplicables humains, comment pouvez-vous réunir tant de bassesse et de grandeur, tant de vertus et de crimes?" Ce monde devrait-il être détruit ?

Serons-nous punis pour nos crimes, tout comme les habitants de Persépolis ? Sommes-nous aujourd'hui au point d'avancer vers notre destruction ?

L'originalité de la crise d'aujourd'hui se trouve dans le fait que c'est toute une civilisation qui semble prête à s'écrouler, basée sur la conquête et la domestication de la nature en vue d'une croissance économique considérée infinie. Les voix catastrophistes se multiplient de partout. La fonte des glaciers continentaux, la montée du niveau de la mer, les hurricanes, des pandémies infectieuses... Edgar Morin déclare en 2013 «Tout indique que nous courons à l'abîme et qu'il faut, si possible et s'il en est encore temps, changer de voie.» (Morin, 2013).

L'état actuel du monde est représenté par Michel Serres à l'aide d'un tableau de Goya («Duelo a garrotazos»). Le tableau présente deux rivaux aux seins nus qui s'affrontent. Qui va gagner ? Goya peint le lieu du combat. A chaque coup les deux combattants plongent, s'enfoncent de plus en plus dans le sable mouvant. « Les genoux, les cuisses, les hanches, les épaules et la bouche bâillonnée par l'agonie, essaye, remplie de sable, de crier à l'aide ... » Bien sûr, aucun d'entre eux n'échappera à la immersion dans le sable mouvant, dense et implacable... Les négociations sur l'environnement et le développement semblent à ce duel à deux combattants sur fond de sable mouvant : aucun n'échappera, si l'on ne prend

pas en compte que, face à nous se trouve un nouveau sujet émergent, la biosphère, l'ensemble des éléments biophysiques et géologiques de la terre.

Il est bien connu que les voix tirant le signal d'alarme ne datent pas d'aujourd'hui mais remontent aux années '70. Que faisons-nous entre-temps ? Comme le remarque Pierre Calame, « nous regardons notre maison brûler... avec un mélange de fatalisme et de fascination morbide puis nous retournons nous distraire à nos activités quotidiennes, avant de regarder à nouveau où en est l'incendie » (Calame, 2009).

S'il est vrai que «toutes les crises de l'humanité planétaire sont en même temps des crises cognitives» interrogeant notre système de connaissances» (Morin, 2011), nous arrivons à la mission cruciale de l'éducation face à la crise, qu'elle soit appelée Education à l'Environnement (EE), Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD), Education au Développement Durable, Education pour un Avenir Viable, et ainsi de suite. Ainsi, la question de notre propre responsabilité en tant qu'éducateurs, devient cruciale.

2. Une recherche à travers des interviews d'éducateurs à l'environnement, l'analyse de leurs écrits et de comptes rendus de recherches

Ce travail est issu d'une recherche à travers des interviews d'éducateurs à l'environnement en provenance de 10 pays dans tous les continents, l'analyse de leurs écrits et de comptes rendus de recherches au niveau international. Nous avons analysé ces réponses et ces écrits à la lumière de textes théoriques de base qui nous ont inspiré tout au long de ce travail -indiqués dans le texte qui suit- ainsi qu'à la lumière de nos travaux antérieurs. *Nous assumons évidemment l'entière responsabilité pour la synthèse finale, qui ne reflète pas nécessairement –dans toutes ses parties constitutantes– les points de vue des personnes que nous avons interrogées et des auteurs dont les travaux nous avons consultés.*

Quand on se réfère aux éducateurs à l'environnement, il faut savoir qu'on ne se réfère pas à un corps professionnel clairement défini et délimité. Du point de vue des individus, on distingue des enseignants de tout niveau, des animateurs et militants socioculturels et environnementaux, des journalistes et autres médiateurs, mais aussi de « groupes relais » qui sont les professionnels de divers champs disciplinaires amenés à vulgariser des faits environnementaux auprès du grand public. Du point de vue des acteurs collectifs il s'agit des

institutions scolaires, des institutions publiques ou parapubliques, des entreprises et des associations, des collectivités territoriales. Dans certains pays, ils se reconnaissent mutuellement en tant que partie prenante du mouvement de l'EE et travaillent en collaboration et parfois en partenariat.

Il est bien connu, depuis les années 2000, dans le contexte éducatif de nombreux pays, le terme «Education à l'Environnement» s'accompagne ou a été remplacé par celui d'une «Education à l'Environnement pour un Développement Durable», ou encore par une «Education pour le Développement Durable». Nous partageons les nombreuses réserves émises par des acteurs éducatifs quant à l'ambiguïté du terme de «développement durable» et à ses présupposés idéologiques sous-jacents –comme nous allons l'expliquer plus loin– ainsi, nous préférons pour notre part continuer à nous référer ici à une «Education à l'Environnement» (EE). Telle qu'elle était définie par l'UNESCO aux années '70, l'EE prenait déjà en compte les rapports entre environnement – économie – société (triptyque qui ne constitue donc pas une originalité d'une approche via le concept du «développement durable») et se référait déjà à une «éducation à la citoyenneté», dimension cruciale dans ces temps de crise systémique (Ziaka et al., 2002).

Notre recherche et analyse ont été guidées par le principe que, du fait de la complexité inhérente aux questions environnementales, éduquer et communiquer sur l'environnement oblige à se référer :

- à des questions de gouvernance : «les règles de gestion de la maison commune au moment où la maison commune devient la planète» ;
- à des questions d'une éthique globale : «notre responsabilité, en tant que citoyens de la planète, à l'égard des autres groupes sociaux, des générations futures et de la vie sur terre».

3. Des conceptions divergentes sur la responsabilité des éducateurs à l'environnement

Nous avons distingué trois grands axes quant à la responsabilité propre des acteurs de l'Education à l'Environnement. Le premier axe se réfère à la mission des éducateurs de faire acquérir des connaissances et compétences, en vue d'un changement de comportements. Le deuxième, se réfère à leur mission à contribuer à atteindre les objectifs du

développement durable. Le troisième axe se réfère à la mission de l'éducateur pour «changer le monde».

3.1 Responsabilité de l'éducateur : faire acquérir des connaissances et compétences pratiques, en vue d'un changement de comportements

Les remarques des personnes que nous avons interviewées et notre analyse nous conduisent aux constats suivants :

3.1.1 Qu'il s'agit souvent d'une définition restrictive d'une attitude positive à l'égard de l'environnement, centrée sur les comportements individuels, bien souvent découpée d'une vision d'ensemble du système environnement – économie – société : il s'agit tout simplement d'apprendre à faire des économies d'énergie, de s'habituer à la consommation 'verte', etc. La question que l'on devrait se poser est : l'adoption d'«éco-gestes» suffit-elle pour que l'on assume ses responsabilités ?

3.1.2 Le choix d'activités pédagogiques relativement «neutres», que cette approche implique, centrées sur les comportements individuels (comme l'apprentissage des économies d'énergie) n'interroge pas le sens profond des choix politiques de gestion d'environnement et de développement économique. Ce type d'activités par ailleurs ne gêne pas les bailleurs de fonds (Van den Berg et al., 2010). L'aveu d'un éducateur à l'environnement que nous avons recueilli, est en ce sens significatif: «Le Maire de la Commune veut – si je ne lui amène pas des électeurs – au moins qu'il n'en perde pas...». Le dilemme pour l'éducateur est de savoir s'il accepte de jouer le rôle de celui qui tranquillise les gens, «assomme» l'esprit critique.

Cet impératif de neutralité semble d'ailleurs lié à l'institutionnalisation de l'EE, voir les Directives officielles en matière d'éducation. Dans le Rapport au Ministre de l'Education Nationale en France, en 2008, on lit qu'en matière d'environnement et de développement, comme le but de l'Education Nationale est considéré comme « la recherche de l'objectivité scientifique », l'enseignement des « bons choix » et la promotion des « bonnes actions » (économiser l'eau etc.) semble évidente « surtout après qu'un argumentation scientifique en ait construit la légitimité » (Clément & Caravita, 2011). C'est exactement ce que dénoncent certains acteurs de l'EE : la marche vers une institutionnalisation de l'EE, point positif en soi,

semble avoir freiné le développement d'une pensée critique chez les enseignants et, à travers eux, chez les apprenants et a conduit à ce que l'EE devienne une éducation aux «bonnes manières».

3.1.3 Cette approche induit une attitude culpabilisante : il s'agit souvent de fait porter à l'individu la responsabilité des désordres collectifs, un moyen d'imposer nos responsabilités actuelles sur les générations futures, ce qui d'ailleurs est douteux du point de vue éthique. Certains promoteurs, par exemple, affirment que EE devrait "créer une nouvelle génération de citoyens qui sont plus écologiques que leurs parents». Ainsi, le risque est que les jeunes se sentent accablés par les responsabilités environnementales que nous n'avons pas pu assumer nous-mêmes.

3.1.4 Que nous n'avons pas toujours le choix d'adopter des comportements «responsables». Le fait d'éduquer à l'environnement est étroitement lié à des questions d'équité et de justice sociale. Comme l'a très bien remarqué un des participants de la discussion en ligne sur l'EDD, mise en place par le UNEP (avril 2013) : «un ventre affamé n'a point d'oreille», les pauvres dégradent et continueront à dégrader la nature pour pouvoir vivre.

3.1.5 Cette approche risque de s'accompagner d'un sentiment d'impuissance devant l'ampleur des enjeux environnementaux globaux et face aux images de catastrophes environnementales: «à quoi sert d'éteindre la lumière pour faire des économies d'énergie, quand les centrales nucléaires se multiplient ?» ou bien «même si je trie mes déchets, est-ce que cela change quoi que ce soit ?»

3.1.5 Il existe grande distance entre acquisition de connaissances, compétences, attitude responsable ET comportement réel. A partir des années '70, et suivant en cela la définition de l'EE dans la Charte de Belgrade (1975), le courant dominant en EE considère que celle-ci est censée contribuer au développement d'un comportement environnemental responsable. Postma remarque très bien (Postma, 2004) que depuis Belgrade, la plupart des initiatives en EE ont été basées sur une hypothèse cognitive, à savoir l'hypothèse que la prise de conscience des problèmes environnementaux et l'acquisition de connaissances, constituent le préalable qui se traduira par des attitudes et des comportements responsables conséquentes. Mais, en même temps, plusieurs éducateurs et chercheurs remarquaient que la relation entre la connaissance cognitive et le changement de comportements n'est pas si simple et évidente. Plusieurs recherches récentes ont révélé que cette hypothèse ne se

confirme pas (Lahiri Sudeshna, 2010): très souvent, les gens font preuve d'une préoccupation élevée pour des questions environnementales et sont conscients de leur propre responsabilité, mais leurs attitudes positives ne sont pas accompagnées de comportements responsables (choix de produits «bio», recyclage etc.).

3.2 Inculquer des valeurs et des attitudes en vue de contribuer au Développement Durable.

Depuis 1997, date de la conférence internationale de l'UNESCO à Thessalonique, intitulée "Environnement et société", l'EE s'inscrit dans la perspective du Développement Durable (DD). L'Unesco lance la «Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable» (2005-2014), définie comme « un processus d'apprentissage (ou une approche de l'enseignement) fondé sur les idéaux et les principes de durabilité». On remarque l'accent mis sur «l'enseignement», donc la didactique, au détriment de «l'éducation», ce qui constitue pour nos interlocuteurs une régression par rapport aux énoncés de l'Unesco aux années 1970. Les institutions scolaires assument la responsabilité de la généraliser à l'ensemble des élèves tout au long de leur scolarité. Les Ministères de l'Education nationale dans des nombreux pays se prononcent alors pour l'une «Education à l'Environnement vers un Développement Durable» (EEDD) ou encore, effacent complètement le concept d'environnement en se prononçant pour une «Education au Développement Durable» (EDD).

Dans un rapport récent pour l'UNESCO (Clément, 2011), on constate que la grande majorité des 24 pays analysés ont implémenté une EE dans la perspective du DD. Néanmoins, les milieux intellectuels et académiques de l'Amérique Latine refusent d'utiliser le terme du DD, car d'une part leur EE (nommée EA – Educación Ambiental) incluait déjà les dimensions sociales et économiques de l'EDD et d'autre part ils ont une analyse critique politique du terme «développement», associé à une croissance qu'ils savent impossible si tous les pays souhaitent atteindre le niveau économique des pays les plus développés. En même temps, en Australie, des auteurs académiques préfèrent plutôt se référer à un «avenir viable» (sustainable future) (Jenkins, 2005, Ferreira, 2005) et de substituer à l'EDD la notion d'une «Education à la viabilité» (Education for Sustainability – EfS) (Ferreira, 2005).

Quant au concept du développement durable en tant que finalité de l'EE, nous pouvons remarquer :

3.2.1 L'EE, l'EEDD et l'EDD ne désignent ni les mêmes concepts, ni les mêmes approches pédagogiques, ni les mêmes finalités. Certains acteurs de l'EE remarquent que la finalité première de l'EEDD et de l'EDD n'est pas éducative. Il s'agit d'une approche instrumentale de l'EE : elle est perçue comme un outil au service d'une politique particulière, celle de DD, comme un outil pour préparer les esprits aux mutations à venir dues aux dérèglements environnementaux et à l'acceptation de mesures de plus en plus contraignantes. Le succès de l'EE est ainsi mesuré en termes de changement de comportement et de choix de consommation de l'individu. Une E pour le DD, devient une éducation pour la consommation verte. On y repère ici le risque de catéchisme, d'endoctrinement, de manipulation.

D'autres auteurs remarquent que la perspective de ce type d'éducation « n'est pas émancipatrice », il ne s'agit « ni de libérer la personne de son ignorance, ni de favoriser son inscription dans le milieu biophysique et social », ni de susciter un changement social profond, qui seraient les finalités de l'EE (Sauvé, 2010). Le réseau francophone international d'EE «Planet'ERE» déclarait en 2002 que «L'éducation à l'environnement n'agit pas au bénéfice d'une idéologie. Elle questionne, en outre, le mot «développement», qui porte en lui le germe de la non-durabilité quand il se résume à sa dimension économique» (cité par Leininger-Frézal, 2010).

Les questions cruciales que l'on se pose sont alors : l'EE devrait-elle constituer une éducation au service d'une politique particulière ou une éducation pour la pensée critique et l'autonomie ? Les éducateurs devraient-ils prescrire un but social préféré ou mode de vie, ou devraient-ils soutenir le développement de l'«autonomie personnelle», de la «pensée critique» et du «jugement indépendant" ?

3.2.2 La notion du développement durable induit un discours purement économiste: la crise environnementale vue comme un problème économique de gestion des ressources et de distribution. Le langage autour du concept du développement durable est notoirement ambiguë: il se prête à des interprétations contradictoires sur la possibilité de concilier durabilité environnementale et développement économique au sein d'une économie capitaliste mondiale : on ne peut pas ne pas être d'accord. Or, le développement

économique est souvent perçu comme croissance économique, qui, est en soi-même équivalent à la maximisation de profits et l'accumulation du capital.

3.2.3 Plusieurs acteurs d'EE dénoncent le fait que le DD n'est pas uniquement un concept économique, mais qu'il reflète une idéologie et des présupposés politiques précis. Or, on constate le manque d'analyse critique de la part des éducateurs, ce qui conduit à ce que la plupart d'entre eux se trouvent prisonniers du concept «politiquement correct» du DD, qui constitue une des « plus grandes manipulations du moment » (Llena, 2008). Certains remarquent qu'il s'agit d'un concept récupéré par les institutions (comme les transnationales, les gouvernements, les collectivités locales) afin de préserver le status quo et de poursuivre des pratiques totalement « non durables ». Le développement étant, tel qu'il est pratiqué, par essence non durable, lui accoler le mot 'durable' sert à donner l'illusion d'un changement ('verdissement' de pratiques économiques «non durables»), qui rassure la conscience des citoyens (Llena, 2008). On dénonce ainsi qu'à travers l'EEDD et l'EDD «les citoyens sont éduqués pour adhérer à une idéologie» (Leininger-Frézal, 2010). On remarque qu'avec le passage de l'EE à l'EEDD ou l'EDD : « nous ne pouvons que constater, malheureusement, que nous ne passons pas d'un apolitisme vers une conscience sociale et politique critique, mais d'un apolitisme vers une politique dont l'orientation est la consolidation du capitalisme grâce à un très relatif et très formel 'verdissement' » (Taleb, 2010).

3.2.4. Plusieurs auteurs remarquent l'anthropocentrisme inhérent au concept de développement durable (Postma, 2004) : seuls les besoins (présents et futurs) des humains sont pris en compte dans sa définition. Mais, même plus que le rapport Brundtland – qui laissait ouverte la possibilité pour une appréciation intrinsèque de la nature – l'Agenda 21 (1992) s'occupe de la protection de la nature sur terre pour le compte de l'homme : la nature perçue en tant que condition pour la survie de l'espèce humaine.

3.2.5 Mais, en général la position des acteurs d'EE n'apparaît pas claire, mais plutôt ambivalente. Alors même que l'orientation vers le développement durable est critiquée, le terme d'EEDD est couramment employé, ce qui prête à confusion. Cette ambivalence est d'ailleurs révélatrice des réalités sur le terrain. Des salariés d'associations qui font de l'EE, en France (Leininger-Frézal, 2010) hésitent entre l'EE et l'EDD, mais, en même temps, ils sont très souvent obligés d'utiliser le terme de développement durable pour obtenir du financement, notamment de la part des collectivités territoriales, surtout dans une époque où l'Etat tend à se désinvestir de l'EE (ou de l'EDD).

3.3 L'EE comme outil de transformation sociale

La revue de la littérature sur le rôle de l'EE ainsi que les propos que nous avons recueillis indiquent encore qu'il y a une *vocation missionnaire* latente parmi le corps des acteurs de l'EE, qui conçoivent leur action éducative dans le cadre d'un projet vaste, en quelque sorte, dans le sens d'une mission pour changer le monde. Une preuve saisissante provient des résultats d'une étude sur l'état des lieux en EE dans le monde francophone, commanditée par l'UNESCO au Collectif français pour l'Education à l'Environnement en vue du Développement Durable (CFEEDD/UNESCO, 2005) à laquelle ont participé 178 personnes et organismes de 22 pays. Suivant ses résultats, quand on demande aux acteurs de l'EE pourquoi se consacrent-ils à ce champ éducatif spécifique, ils parlent de vocation, de devoir, d'idéal, d'espoir, d'utopie, de passion, d'amour (CFEEDD/UNESCO, 2005). Ils le font par conviction, par responsabilité, par devoir pour : « contribuer à un monde plus viable pour nos enfants », « militer pour la vie », contribuer dans la lutte pour « la sauvegarde de l'environnement », « un accès équitable aux ressources », « l'épanouissement des chaque personne », pour « lutter contre l'inquiétude » face aux défis environnementaux. L'EE serait « un outil de transformation sociale fondamental », « un enseignement qui a du sens ».

En dehors du monde francophone, on retrouve de nouveau cette vision d'une mission sociale :

- An Australie, des enseignants académiques considèrent que leur responsabilité serait de fournir à leurs étudiants les expériences d'apprentissage qui leur permettront d'apprendre les valeurs, comportements et modes de vie qui sont requis pour assurer un avenir viable et une transformation sociale positive (Ferreira, 2005).
- En se plaçant dans la perspective des nations les moins développés et, en particulier, des petites îles du Pacifique, des auteurs se réfèrent à «des défis énormes» pour l'EEDD (Jenkins, 2005). Elle aurait dans ce cadre la responsabilité, non moins que, d'éduquer les gouvernements afin qu'ils arrêtent des politiques destructrices pour l'environnement naturel et le tissu social dans la région.

Ou encore, comme l'exprime de manière saisissante un autre auteur, les éducateurs constituent «l'unique espoir que nous ayons pour créer des sociétés durables» (Lahiri Sudeshna, 2010).

Or, nous devons remarquer que :

- L'EE n'opère pas dans un vide social. Elle ne peut pas prétendre, à elle seule, changer la société. Elle ne peut pas, tout simplement, «supprimer» l'inégalité, l'injustice, la négligence envers l'environnement.
- Cette vision missionnaire pose un fardeau très lourd aux épaules des éducateurs et des enfants. On leur demande d'assumer des responsabilités que les autres acteurs sociaux refusent de prendre en charge.
- Il est évident que l'action éducative se heurte :
 - au poids des conflits d'intérêts économiques et des enjeux de pouvoir, qui sont aussi visibles (il faut bien l'avouer!) au sein même de la communauté des acteurs de l'EE ;
 - au poids des dynamiques sociales hostiles et de valeurs sociales dominantes: l'intoxication par le consumérisme, l'inertie et l'immobilisme des milieux institutionnels, l'individualisme grandissant, l'affaiblissement de dynamiques collectives et communautaires ;
- Une approche critique des choix politiques en matière d'environnement et de développement amène souvent l'éducateur à se confronter à des intérêts de nature économique et politique à l'intérieur d'un territoire donné. Cela entraîne des risques de marginalisation sociale, de comportements d'intimidation morale ou physique, ou même de représailles.

Ici, les propos lucides du grand éducateur que fut Paulo Freire sont d'une grande utilité : « L'éducation ne peut pas changer le monde. Elle peut changer les gens qui vont tenter de changer le monde ».

4. Des voix éducatives prometteuses : s'engager dans l'action

Un grand nombre d'éducateurs insistent sur le besoin d'agir sur le terrain, sur son milieu de vie immédiat, de se concentrer sur le réel, pour lutter contre la soumission et le sentiment d'impuissance. On considère que la mise en avant du catastrophisme et l'incitation aux « bons » éco-gestes, devenant à la longue une contrainte, ne sont pas efficaces du point de vue pédagogique. La responsabilité de l'éducateur est de faire comprendre et croire qu'on peut être critique sans être pessimiste, qu'il y a des changements possibles. L'exemple du

livre – manifeste de Stéphane Hessel, « Indignez-vous ! », insistant sur le devoir de s'indigner et d'assumer ses responsabilités et son retentissement aux mouvements contestataires récents, est significatif en ce sens.

On voit, apparaître des initiatives qui se situent dans une optique de l'EE perçue comme un vecteur de transformation sociale, qui questionnent le modèle socio-économique actuel qui proposent aux jeunes et aux adultes l'engagement dans une action collective, « politique », pour « développer le sentiment d'être responsable du monde et de sa destinée » (Sauvé, 2010). Certaines pratiques s'inscrivent dans des initiatives locales : projets de restauration de grande ampleur avec l'implication de toute la communauté (Leigh, 2005), concertation pour un nouvel aménagement, échanges de savoir-faire, groupes de solidarité Nord-Sud, etc. (Van den Berg et al., 2010), d'autres qui privilégient l'interpellation des pouvoirs publics, ou des activités plus participatives et l'intégration de groupes et de personnes généralement exclus des démarches éducatives.

On remarque que la participation à un débat public sur une question d'environnement possède une valeur formatrice en elle-même pour ceux qui militent, mais aussi pour l'ensemble de la population locale. Le rapport de la Commission de l'Education à l'Unesco en 1996 insistait déjà que « L'éducation de chaque citoyen doit s'accomplir tout au long de la vie » et se confond même avec « la démocratie vivante... lorsque tous participent à la construction d'une société responsable et solidaire » (Delors, 1996, pp. 63-64).

C'est dans cette optique que se situent les diverses initiatives de participation active de populations locales à la gestion de l'environnement. Il s'agit d'une forme d'EE non planifiée, pour l'ensemble d'une communauté, qui émerge de l'action collective, où l'on apprend ensemble au cours d'un projet d'action sociale. Les exemples où une population locale prend en main son destin et, à travers cette action, se forme, sont – fort heureusement – très nombreux :

- Dans la forêt amazonienne menacée, théâtre de conflits d'intérêts puissants et multiples, les Ecoles Familiales - « *Escolas Famílias* » - dans l'Etat d'Amapá au Brésil, constituent une expérience pédagogique et politique exemplaire. Ces écoles visent à éduquer des élèves et, à partir d'eux, la communauté villageoise entière, en valorisant les savoir-faire autochtones, pour soutenir l'agriculture familiale, en accordant la priorité à l'équilibre environnemental.
- Dans une région en conflit perpétuel, le *projet des Bons voisins de l'eau*, mené depuis 2001 par l'ONG Friends of the Earth Middle East, implique 25 communautés palestiniennes,

israéliennes et jordaniennes voisines, frontalières et partageant des ressources en eau, dans le but d'éduquer le public sur la gestion durable des ressources en eau, tout en contribuant à la consolidation de la paix (Naoufal, 2008).

- Le mouvement né en 2000, dans la vallée de Siria au Honduras, pour contrer la contamination des ressources en eau et la destruction du paysage causé par l'exploitation d'une mine d'or, a constitué une expérience éducative informelle auprès des populations locales, tout en créant des partenariats avec les écoles (Aubé, 2010).

- L'action d'un mouvement social régional dans les petites îles du Pacifique qui a pu, par sa lutte, arrêter la pratique des essais nucléaires (Jenkins, 2005) des nations développées, ayant pollué plusieurs atolls dans le Pacifique.

- L'action de l'organisation régionale du Pacifique 'Pacific Regional Environmental Program' (SPREP) qui vise à contribuer à un développement qui assure la viabilité des écosystèmes et des sociétés dans la région, à travers un large éventail de projets éducatifs impliquant des écoles, des Universités, des ONG et groupes communautaires (Jenkins, 2005).

- Un réseau de groupements de citoyens et de groupes écologistes qui conteste le bien fondé des installations industrielles de parcs éoliens à grande échelle : en Grèce ce mouvement est actif en milieu insulaire, mais on repère des initiatives similaires qui contestent ces implantations dans des aires protégées, en France et ailleurs.

Notre recherche reste incomplète et à poursuivre, dans le but d'identifier des expériences éducatives de 'bonne pratique', porteuses d'espoir, en vue du développement d'une pensée complexe et d'une prise de responsabilité concrète.

4. Les défis d'une culture de la responsabilité

Le grand dilemme de l'éducateur, tel que nous le concevons est le suivant : l'EE est-elle un « enseignement de choix prédéfinis » ou une « éducation aux choix »? Ou, comme il a été posé par un de nos interlocuteurs : «Que va-t-on discuter avec nos élèves: où va-t-on mettre la poubelle pour faire le tri des déchets? Ou bien, quels sont les grands axes du modèle de développement actuel et quelles en sont les conséquences?» Répondre à cette question constitue un choix politique et détermine l'orientation de l'action de chaque acteur de l'EE.

Des intellectuels ayant influencé la pensée contemporaine insistent sur le besoin urgent d'un nouveau paradigme conceptuel, d'une culture de la responsabilité (H. Jonas, 1979), d'une citoyenneté planétaire (M. Serres, 2009), d'un système éducatif qui permettrait de favoriser le développement d'une pensée complexe (Morin, 2011).

A la lumière de l'analyse qui précède, pour nous, notre responsabilité en tant qu'éducateurs serait :

- d'éduquer à l'autonomie et à la pensée critique : questionner de mode de développement et le mode de gouvernance : «les règles de gestion de la maison commune au moment où la maison commune devient la planète» ;
- de questionner les concepts «politiquement corrects» (tels que le développement durable), d'explorer le potentiel de projets sociaux alternatifs ('décroissance' ? 'écodéveloppement' ? 'œconomie' ?...) ;
- d'apprendre de vivre ensemble, de contribuer à construire des relations de respect entre humains et entre humains et environnement ;
- de contribuer à faire prendre conscience de la valeur intrinsèque de la nature, indépendante de l'usage que l'on en fait, de notre consommation et exploitation ;
- de former des citoyens confiants dans la valeur de l'action citoyenne, ayant l'envie d'agir et *capables* d'assumer leurs responsabilités, donc d'agir à tous les niveaux, du local au global ;
- de s'impliquer et d'inciter à l'action collective concrète au niveau local et à la prise de responsabilité concrète, en reconnaissant la valeur formatrice de la participation au débat public pour l'ensemble de la population locale.

Revenons, pour terminer ces propos, à la suite du conte de Voltaire. L'envoyé de l'ange, Babuc, découvre dans Persépolis, à côté du vice et du crime, un monde de vertu, d'altruisme, de générosité, d'actions d'humanité... Craignant que Persépolis ne fût condamnée «il fit faire par le meilleur fondeur de la ville une petite statue composée de tous les métaux, des terres et des pierres les plus précieuses et les plus viles; il la porta à Ituriel: "Casserez-vous, dit-il, cette jolie statue parce que tout n'y est pas or et diamants?"». Ituriel résolut de ne pas même songer à corriger Persépolis, et de « laisser aller le monde comme il va » "car, dit-il, si tout n'est pas bien, tout est passable".

Faut-il laisser « Le Monde comme il va » ?

Voltaire n'est pas un père la morale. Selon lui, le mal est constitutif de l'homme, mais l'homme et la société sont perfectibles. Mieux vaut s'en accommoder et œuvrer utilement plutôt que de tout détruire.

On ne peut que miser sur la grandeur de l'âme humaine, sur la vertu. Edgar Morin déclare « Je suis de plus en plus convaincu qu'une réforme de la connaissance et de la pensée, donc de l'éducation, est vitale pour permettre à l'humanité de trouver et emprunter la voie nouvelle » (Morin 2013). Notre mission en tant qu'éducateurs serait de chercher « la voie » nouvelle, d'explorer ce nouveau paradigme conceptuel, de tenter de faire acquérir une éthique de la responsabilité.

Une éthique décrite de manière très belle et imagée par Albert Einstein:

« Un être humain fait partie d'un tout, appelé par nous l'univers, une partie limitée dans le temps et l'espace. Il s'éprouve, ses pensées et ses sentiments, comme quelque chose séparé du reste, une sorte d'illusion de sa conscience. Cette illusion est une sorte de prison pour nous. Elle nous restreint à nos désirs personnels et à l'affection pour quelques personnes le plus proches de nous. Notre tâche doit être d'embrasser toutes les créatures vivantes et la totalité de la nature dans sa beauté. »

Tâche énorme, celle de l'éducateur. Mission impossible ? Edgar Morin nous rappelle que la vérité pédagogique première formulée par Platon était «Pour enseigner, il faut de l'éros».

Bibliographie

Aubé David, 2010, « L'éducation environnementale à travers les mouvements sociaux : le cas de la vallée de Siria à Honduras », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 301-309

Calame Pierre, 2009, *Essai sur l'oéconomie*, Editions Charles-Léopold Mayer

Calaprice A., 2000, *The expanded quotable Einstein*, Princeton University Press and Hebrew University of Jerusalem, Princeton University, NJ

CFEEDD / UNESCO, 2005, *Etat de l'Existant de l'Education à l'Environnement en Vue du Développement Durable dans la Francophonie. Outil pour l'action vers une stratégie francophone*, Etude réalisée pour l'UNESCO, 92 p.

Clément Pierre & Caravita Silvia, 2011, « *Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire* », Rapport (version finale) réalisé pour l'UNESCO (avril 2011), 88 p.

Delors Jacques, 1996, *L'Education. Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Unesco & Editions Odile Jacob

Ferreira Jo-Anne & Davis Julie, 2005, « Education for sustainability. New Possibilities », in *EQ Australia*, n. 4, Summer 2005, pp.20-21

Giordan André & Souchon Christian, 2008, *Une Education pour l'Environnement vers un Développement Durable*, Editions Delagrave, 271 p.

Jenkins Kathryn & Jenkins Bertram, 2005, « Education for Sustainable Development and the Question of Balance : Lessons from the Pacific », in *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 7(2), Teachers College, Columbia University, pp. 114-129

Jonas, Hans, 1979, *The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age*, University of Chicago Press, Chicago.

Lahiri Sudeshna, 2010, "Assessing the Environmental Attitude among Pupil Teachers in Relation To Responsible Environmental Behavior : A Leap towards Sustainable Development", in *Journal of Social Sciences* 7 (1), pp. 33-41, 2011

Leigh Peter, 2005, « The ecological crisis, the human condition, and community-based restoration as an instrument for its cure », in *Ethics in Science and Environmental Politics* (ESEP), April 5, 2005, pp. 3 - 15

Leininger-Frézal Caroline, 2010, « L'éducation à l'environnement et/ou au développement durable : un enjeu de la vie politique locale », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 77-94

Llena Claude, 2008, « Le développement peut-il être durable ? », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 7, pp. 267-276

Morin Edgar, 2011, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Editions Fayard, 308 p.

Morin Edgar, 2013, *Mon Paris, ma mémoire*, Ed. Fayard, Paris, 271 p.

Naoufal Nayla, 2010, « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement au sein d'une démarche de consolidation environnementale de la paix », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 155-180

Postma Dirk Willem, 2004, *Because we are human*, Doctorate thesis, Catholic University of Leuven, 188 p.

Sauvé Lucie, 2010, « Editorial. La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige » in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 7-21

Serres Michel, 2009, *Temps des crises*, Editions Le Pommier

Taleb Mohammed, 2010, « A l'époque de la mondialisation capitaliste, trois défis pour l'éducation relative à l'environnement : l'écopsychologie, l'écodéveloppement et l'écocosialisme », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 25-44

UNESCO, 1978, *Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation à l'environnement. Tbilissi, République de Géorgie, 14 au 26 Octobre 1977, UNESCO, Paris

Van den Berg Jöelle, Dubois Christophe, Teret Céline, 2010, « De la politique dans l'ErE ? », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 24-44

Voltaire, 1748, *Le Monde comme il va et autres contes*, Editions Gallimard, 1972, 105 p.

Ziaka Yolanda, Souchon Christian, Robichon Philippe, 2002, *Education à l'Environnement. Six propositions pour agir en citoyens*, Editions Charles-Léopold Mayer