

Forum Ethique & Responsabilités

<http://www.ethica-respons.net>

Etat des Lieux et Propositions du groupe thématique sur l'Éducation à l'Environnement

Yolanda Ziaka (Grèce)

15 Juin 2012

Contenus

- Introduction p. 3
- Chapitre 1 : Points de vue dominants sur la responsabilité p. 5
- Chapitre 2 : Problèmes liés à l'exercice des responsabilités p. 9
- Chapitre 3 : Problèmes : causes et dilemmes éthiques p. 14
- Chapitre 4 : Une réforme de la connaissance p. 19
- Références bibliographiques p. 20

Note :

Ce travail est issu d'une recherche auprès des acteurs de l'Education à l'Environnement au niveau international. Une quinzaine de personnes, en provenance de 10 pays, ont répondu à nos questions et/ou nous ont indiqué leurs propres écrits ou des écrits d'autres auteurs -leurs collègues et collaborateurs- liés à ces questions. Ils proviennent de divers aires géographiques : l'Europe, l'Afrique de l'Ouest, l'Amérique Latine, l'Amérique du Nord, l'Australie. Il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'un réseau constitué, mais d'un groupe de personnes, où les membres se sont associés à ce projet précis à savoir « participer à une enquête et à une formulation de propositions en vue de la conférence de la société civile parallèle à la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement, 'Rio+20', en 2012 ». Ces personnes exercent des fonctions éducatives diversifiées et participent à divers réseaux éducatifs au niveau mondial : il s'agit de chercheurs et enseignants universitaires, enseignants du primaire et du secondaire, militants d'associations éducatives/environnementales, professionnels d'environnement, journalistes. Nous les remercions pour leur contribution.

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 constituanes– les points de vue des personnes que nous avons interrogées et des auteurs dont les travaux nous avons consultés.*

Introduction

La question de la responsabilité se trouve au cœur de cette action éducative particulière qui est l'Education à l'Environnement (EE). Il s'agit fondamentalement de faire prendre conscience et d'assumer ses responsabilités envers son milieu de vie immédiat, envers l'environnement planétaire, les générations futures, la vie sur la planète... Cette place cruciale de la question de la responsabilité face aux défis environnementaux avait déjà été explicitée par l'UNESCO en 1978, dans sa définition des objectifs de l'EE, qui consistent « à amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, qu'il soit de type anthropique ou naturel, afin d'être en mesure de participer de manière **responsable** à la prévention et à la gestion de l'environnement » (UNESCO, 1978). L'exigence de la « participation responsable » indique que l'EE consiste fondamentalement en une **éducation à l'exercice d'une citoyenneté consciente et active**.

Face à l'ampleur de la crise environnementale globale actuelle et ses répercussions sociales et économiques, l'EE fait aujourd'hui partie intégrante de toute politique d'environnement. Elle s'adresse à tous, des jeunes enfants au grand public, en passant pas des groupes professionnels dont l'activité affecte l'environnement. Elle s'exerce par une grande diversité d'acteurs, individuels et collectifs, organisés ou non, et dans des lieux et lors d'occasions divers : dans l'école, au sein d'associations, dans les médias, dans la rue, à travers le discours des hommes et des femmes politiques. Ainsi, 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 faudra préciser ici que, 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'usage médiatique de ces termes et nous préférons pour notre part continuer à nous référer à une « Education à l'Environnement », définie comme une intervention pédagogique et éducative, ayant comme **objet** les problèmes d'environnement et de gestion des ressources et comme **objectifs** une acquisition de connaissances et compétences, un changement d'attitudes et de comportements, en vue d'une action civique en faveur de l'environnement (UNESCO, 1978, Giordan & Souchon, 2008). Dans ces termes, l'EE inclut, entre autres, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation relative à l'idée de viabilité ou « soutenabilité », néologisme qui permet de ne garder du « développement durable » que l'idée de viabilité socioécologique (Sauvé, 2010).

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».

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). Or « toutes les crises de l'humanité planétaire sont en même temps des crises cognitives » interrogeant notre système de connaissances (Morin, 2011).

Dans ce contexte, la question de la responsabilité des acteurs d'éducation et, en particulier, ceux actifs autour des questions d'environnement, devient cruciale. Ainsi, notre question de recherche au sein du milieu des acteurs de l'EE a été de savoir : devant la

crise actuelle, comment les acteurs de l'EE perçoivent-ils et assument-ils leurs responsabilités, face à trois questions qui désignent les mutations à conduire : les questions d'éthique, de gouvernance, de modèle de développement (passage à une société durable).

Chapitre 1 : Points de vue dominants sur la responsabilité

Quelles sont les responsabilités des acteurs de l'EE, telles qu'ils les perçoivent eux-mêmes ? Cette perception est intimement liée :

- à leur perception sur les finalités de l'EE. Aux débuts de l'EE, on distinguait des approches « pour », « au sujet de » ou « par » l'environnement qui n'ont pas les mêmes finalités. La première vise la *protection de l'environnement* alors que la seconde a pour objectif *l'acquisition de connaissances* sur l'environnement. La dernière est un moyen d'éduquer *par le contact* et l'immersion dans l'environnement naturel. Les trois coexistent dans la pratique actuelle de l'EE. Cependant, il devient de plus en plus évident qu'on ne lutte pas aujourd'hui pour la sauvegarde de l'environnement, mais pour un monde viable, où l'on pourrait assurer **la survie de l'espèce humaine**.

- à leur perception du concept d'environnement : il peut être conçu uniquement comme « problème », mais aussi comme « nature », « milieu de vie », « milieu communautaire ». Les responsabilités des acteurs de l'EE sont forcément affectées par le choix des approches privilégiées.

1.1 Niveaux de responsabilités chez les acteurs de l'EE

Certains acteurs de l'EE distinguent deux niveaux de responsabilités, sous forme « d'engagement politique » (Comeau, 2010, cité par Sauvé, 2010) :

- A une échelle de proximité, il s'agit pour l'éducateur de faire susciter des changements de comportements, surtout des jeunes, à travers des gestes individuels : recyclage des déchets, utilisation rationnelle de l'énergie, modification du rapport au vivant, etc... On place ici l'attention sur soi-même, sur sa responsabilité propre qu'éducateur, mais aussi sur sa responsabilité propre en tant que jeune ou adulte.

- A une échelle élargie, l'EE est assimilée à une éducation à la citoyenneté. Il s'agit pour les éducateurs de sensibiliser et d'amener à un changement d'attitudes et de valeurs pour aboutir à l'engagement dans une action collective, « politique », dans le sens de la « gestion des affaires de la cité », de développer donc chez les apprenants une « compétence politique » (Sauvé, 2010).

Ainsi, pour certains éducateurs, l'EE s'inscrit dans le champ d'une critique et d'une transformation sociale : Elle vise à développer une « citoyenneté informée, consciente, compétente, capable de participer à la mouvance d'une démocratie participative, capable de dénoncer, mais aussi capable de construire l'alternative ». Cette citoyenneté « implique la responsabilité collective à l'égard du vivant, des systèmes de vie, dont l'humain est partie intégrante. » (Sauvé, 2010)

Dans la plupart des écrits et des interviews que nous avons analysé, les acteurs de l'EE situent leurs responsabilités à une échelle élargie, tout en pratiquant des activités éducatives « de proximité ». Ils se placent plutôt dans une optique de *co-responsabilité*, qui met au centre de l'attention la relation entre soi-même (comme individu ou collectif) et les autres. Leur *responsabilité personnelle*, en tant qu'éducateurs, leur semble évidente, elle fait parti de leur pratique quotidienne, elle conduit à une conduite personnelle éthique, qu'ils cultivent au quotidien. Ils cherchent plutôt à construire des synergies avec d'autres acteurs d'EE pour mettre en place ensemble des propositions. On constate encore que les éducateurs à l'environnement mettent au centre de l'attention les autres et se placent dans une optique qui cherche à confronter « les autres » avec leurs responsabilités, quand ils dénoncent les lourdeurs du système institutionnel, le poids des valeurs dominantes de la société capitaliste, etc.

1.2 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, l'EE aurait la responsabilité de faire acquérir les connaissances, compétences, valeurs, en vue :

- d'éduquer à une action responsable : responsabiliser le citoyen, le consommateur, le producteur, l'élu, à son impact sur la Terre ;
- de mettre en place une école de la citoyenneté : offrir les moyens pour s'intégrer et participer de façon responsable à son environnement naturel et socio culturel ;
- de susciter des changements durables dans nos comportements vis-à-vis de l'environnement ;
- d'émanciper les gens, de former l'intelligence, l'esprit critique, la libre pensée, sur la base des valeurs de la liberté, de la solidarité, de la fraternité, de l'équité.

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

- An Australie, les enseignants académiques de la Faculté d'Education de Queensland University of Technologie, considèrent que leur responsabilité, en tant que formateurs d'enseignants, serait de fournir à leurs étudiants les expériences d'apprentissage qui leur permettraient 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'EE étroitement associée à l'Education pour le Développement Durable (Jenkins, 2005). L'EE aurait dans ce cadre la responsabilité, non moins que, d'éduquer les gouvernements des pays développés qui soutiennent des activités économiques destructrices pour l'environnement naturel et le tissu social dans la région, d'éduquer les gouvernements locaux qui signent des accords avec les compagnies transnationales, d'éduquer les cadres de ces mêmes compagnies, ainsi que les populations locales.

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 ».

1.3 Une pensée complexe pour retrouver la maîtrise de notre destinée

Dans le domaine de l'environnement nous avons à faire à des systèmes complexes « où les parties et le tout s'entre-produisent et s'entre-organisent ». Ce qu'il nous faut pour répondre à la crise multiple actuelle, selon Edgar Morin, n'est rien moins qu'un nouveau système d'éducation qui permettrait de favoriser les capacités de l'esprit à penser les problèmes individuels et collectifs dans leur **complexité**. Ce système devrait « promouvoir une connaissance à la fois analytique et synthétique qui relie les parties au tout et le tout aux parties », « enseigner les méthodes permettant de saisir les relations mutuelles, les influences réciproques, les inter-rétro-actions » (Morin, 2011).

Nous considérons pour notre part que c'est ici que se situe la responsabilité cruciale des éducateurs à l'environnement : à travers une approche interdisciplinaire et systémique, développer une **pensée complexe**, afin de former des citoyens responsables, confiants dans la valeur de l'action citoyenne et *capables* d'assumer leurs responsabilités, donc d'agir à tous les niveaux, du local au global (Giordan & Souchon, 2008). Seule l'acquisition de connaissances et de compétences n'est pas suffisante pour l'action : « A travers l'Education à l'Environnement, nous devons également susciter une **envie d'agir**, l'envie de participer aux choix fondamentaux, aux décisions politiques qui engagent notre avenir » (Ziaka et al., 2002, p. 27).

Nous joignons ici la thèse d'auteurs qui, en partant d'une autre perspective, aboutissent au même impératif. Des citoyens de mieux en mieux formés et informés s'impliquent, comprennent qu'ils ont « **le droit** de se prononcer sur la finalité » des grands choix scientifiques et technologiques, droit sans lequel « la démocratie elle-même se vide de son sens et de son sang » (Calame, 2009, p. 183). Ces citoyens auront alors « envie de retrouver la **maîtrise de leur destinée** ».

Chapitre 2 : Problèmes liés à l'exercice des responsabilités

2.1 Les défis de l'institutionnalisation de l'EE

Le constat des acteurs de l'EE est que le vaste programme de développement de l'EE énoncé par l'Unesco aux années 1970 reste encore aujourd'hui presque totalement à développer, à une époque où l'état de l'environnement et les répercussions de sa dégradation sur la qualité de vie et sur la société s'avèrent de plus en plus préoccupants et problématiques. L'incorporation réelle de l'EE dans les systèmes éducatifs reste à réaliser (Giordan & Souchon, 2008). L'échec relatif de la mise en place des politiques publiques en matière d'EE avait été déjà constaté lors de la conférence de Moscou organisée par l'Unesco et la Pnue en 1989. (Sigaut, 2010).

L'EE a été intégrée dans les curriculums scolaires de nombreux pays (Sauvé, 2010), mais de façon encore limitée. La formation des enseignants n'a pas suivi – ou fort peu – ces initiatives formelles. Très peu d'initiatives ont été développées en ce qui concerne l'intégration de l'EE dans la formation universitaire, dans la formation des adultes, dans l'éducation aux médias. L'EE, à ses débuts, avait été considérée comme une sorte de rêve pour l'accomplissement d'une interdisciplinarité tant souhaitée. Malgré cela, en France, comme ailleurs, chaque discipline revendique toujours la primauté dans cette démarche éducative, sans volonté réelle de s'engager dans une démarche interdisciplinaire (Souchon, 2011). Aujourd'hui, l'EE se pratique le plus souvent étroitement associée à une Education au Développement Durable (EDD), concept soulevant chez les éducateurs une multiplicité d'interprétations, parfois conflictuelles.

Lors du 5^e Congrès Mondial d'éducation relative à l'environnement, tenu à Montréal en 2009 (ayant réuni plus de 2.200 participants venus de 106 pays), les discussions ont mis en lumière une pluralité d'initiatives d'institutionnalisation de l'EE, mais aussi des enjeux liés aux modes de gouvernance : concertation déficiente et confusion entre les rôles des instances gouvernementales qui nuit à une institutionnalisation cohérente de l'EE en milieu scolaire (Brière et al., 2010). Plusieurs de nos interlocuteurs constatent par ailleurs, sur le fond de la crise économique au niveau mondial, le désengagement progressif de

l'Etat de l'effort éducatif, puisqu'il y consacre moins d'argent, moins de ressources humaines (comme p.ex. les postes de coordinateurs), moins de soutien aux associations.

2.2. La nature conflictuelle des questions environnementales

Les questions d'environnement sont par nature complexes et conflictuelles, vu les liaisons d'interdépendance entre facteurs économiques, sociaux et écologiques, l'incertitude scientifique liée aux questions d'irréversibilité des processus écologiques et aux effets à long terme, la multiplicité des acteurs impliqués. Or, pour grand nombre d'acteurs de l'EE le fait de toucher le champ du politique semble faire « peur » (Van den Berg, 2010). Devant la question des controverses scientifiques autour de l'environnement, sujet par essence conflictuel et soulevant une grande incertitude scientifique, l'enseignant se sent obligé de rester neutre.

Ce besoin de neutralité semble induit par les Directives officielles en matière d'éducation et conduit à des démarches pédagogiques bien précises. 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 » (Reigota, 2011).

2.3. Le catastrophisme ambiant en référence aux questions d'environnement

Les gens sont aujourd'hui largement conscients des problèmes environnementaux à travers les médias qui diffusent une tendance alarmiste. Comment un éducateur peut-il lutter contre le sentiment d'impuissance que ressentent les jeunes et les adultes (et lui-même le premier d'ailleurs) face aux images de catastrophes environnementales (comme à Fukushima) et aux enjeux environnementaux globaux (tels que le changement climatique) ? Les enfants sont aujourd'hui sensibilisés mais risquent d'être démoralisés. Et ils se posent des questions de savoir à quoi sert d'éteindre la lumière pour faire des

économies d'énergie, quand les centrales nucléaires se multiplient : « pourquoi vous nous mettez à trier nos déchets du moment où tout est perdu ? » (Burger, Tordjman, 2011) Les éducateurs sont souvent interpellés sur la question du geste individuel, souvent perçu comme culpabilisant, comme faisant uniquement porter à l'individu la responsabilité des désordres collectifs, mais aussi inefficace : « est-ce que si j'agis seul, cela change quoi que ce soit ? » (Fritz-Legendre, 2011). Des efforts des éducateurs pour ne pas laisser passer une ambiance alarmiste conduisent souvent à un positivisme exagéré.

2.4 La pression de certaines valeurs sociales dominantes et de concepts leurres

a) Le glissement idéologique vers le développement durable

Un point de grandes divergences entre les acteurs d'EE est le vocabulaire employé et les conceptions qui y sont associées. Toutes les parties prenantes ne s'inscrivent pas dans la même perspective. La notion du développement se trouve au coeur du débat. Déjà dans la « Charte de l'EE », texte fondateur de l'EE à caractère politique, publiée par l'UNESCO en 1975, à la suite du premier Colloque international sur l'EE organisé à Belgrade par l'Unesco et le Programme des Nations Unies pour l'Environnement, on présente clairement les ravages d'un certain type de développement économique associé à la croissance sans limite, « le primat de l'environnement sur la croissance » (Sigaut, 2010).

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 » (Clément, 2011). 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, sans dotation financière supplémentaire. 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).

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. Elles visent à préparer les populations aux changements économiques et sociaux qu'implique le développement durable. 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 (Reigota, 2011).

D'autres 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 même de susciter un changement social profond, qui sont les finalités de l'EE (Sauvé, 2010). Parmi les acteurs qui se situent dans la même optique on trouve le réseau francophone international d'EE « Planet'ERE » qui déclare 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). C'est une position qui s'apparente avec l'optique de la « décroissance ». Même si celle-ci est critiquée surtout en raison du fait qu'elle ne prête pas attention à la question de l'égalité intergénérationnelle (rapports Nord-Sud, inégalités criantes à l'intérieur des pays « riches »), cette optique a conduit au développement d'une réflexion sur les limites à la croissance et, à partir de là, elle s'est propagée au sein du milieu des éducateurs à l'environnement.

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).

Plusieurs éducateurs remarquent que l'EDD « représente une avancée par rapport à une posture qui ne serait que 'naturaliste' » et amène une ouverture de l'EE sur le social (Braux, Burger et al. 2011). Nous pouvons remarquer qu'on méconnaît que déjà aux

années '70 l'EE avait été définie par l'UNESCO comme une éducation prenant en compte à la fois des facteurs environnementaux, sociaux et économiques.

b) Valeurs liées au mode de vie

Les acteurs constatent le manque d'efficacité de leurs efforts et les limites de leur action éducative, face au poids des valeurs dominantes dans les diverses sociétés : la croissance économique, « la barbarie consumériste » (surconsommation, accumulation d'objets), la croyance aveugle à la toute puissance de la technologie (Llena, 2008, Reigota, 2011). Les petits gestes indiquant un changement de comportements individuels se noient dans la culture ambiante, renforcée par la publicité, le marketing, le lobbying (J. Van den Berg et al., 2010) A partir du constat que les décisions des politiciens et des entreprises ont beaucoup plus d'impacts sur l'environnement que nos actes individuels, certains acteurs de l'EE s'interrogent sur le sens et les finalités de leur action : cette action peut-elle conduire réellement à des changements profonds en matière de notre rapport à l'environnement ? Ou bien, sert-elle seulement à entretenir le système ?

2.5 Des conflits d'intérêts économiques et politiques

- Des divergences à l'intérieur de la communauté des acteurs de l'EE. Malgré les liens de collaboration établis entre les différents acteurs de l'EE, on observe des tensions liées à des questions économiques et politiques et peut même constituer un enjeu du pouvoir, notamment à l'échelle locale, entre les différentes parties prenantes du mouvement de l'EE (collectivités territoriales, associations, enseignants,...). Tensions d'ordre économique, car plusieurs associations et écoles dépendent des financements publics ou privés pour réaliser leurs projets (Leininger-Frézal, 2010). On voit alors des accords de collaboration à long terme entre ONG d'EE et grandes entreprises, comme p.x. ex. l'accord en cours sur 20 ans entre Ecole et Nature de l'Île-de-France et Buygues. On constate ainsi des conflits en matière d'obtention de subsides auprès des bailleurs de fonds, entre, d'une part, les éducateurs en environnement choisissant des activités socialement neutres et, d'autre part, le monde « militant », qui, lui, se confronte aux pouvoirs publics en matière de choix dans la gestion environnementale et risque de ne pas obtenir des financements (Van den Berg et al., 2010). Il s'agit alors de tensions d'ordre politique, car les différents acteurs publics et privés ont leurs objectifs et intérêts propres ne partagent pas nécessairement la même vision sur la façon d'aborder l'EE.

Nous nous rappelons de l'aveu du directeur d'un Centre Permanent d'Initiation à l'Environnement en France, il y a déjà 20 ans : « Le Maire de la Commune veut – si je ne lui amène pas des électeurs – au moins qu'il n'en perde pas... ».

- Des intérêts de nature économique et politique à l'intérieur d'un territoire donné. La participation à un débat social sur un territoire donné autour d'un projet de développement qui affecte l'environnement et le cadre de vie, constitue une entrée privilégiée pour une EE, tant pour les jeunes que pour les adultes. Cependant, les conflits d'intérêts économiques et les enjeux de pouvoir bloquent souvent la possibilité d'un débat critique sur les enjeux du projet. Il devient parfois « dangereux » de promouvoir un discours environnemental à l'encontre d'un projet p.ex., d'urbanisme, d'exploitation minière ou autre. Les individus qui auraient souhaité contester publiquement le projet, se taisent devant le risque d'une marginalisation sociale, des comportements d'intimidation morale ou même physique, le risque de représailles qui peuvent parfois affecter leur emploi, leur survie économique, leur statut social et l'intégration de leur famille dans la vie sociale. Les acteurs de l'EE dans ce territoire – enseignants, militants d'associations, personnel de l'administration – choisissent souvent à se taire et adopter un discours neutre. (Aubé, 2010) Mais, il existe fort heureusement aussi des exemples d'action d'associations éducatives et environnementales, où les acteurs sociaux prennent la parole et réussissent à contester des choix de gestion de leur vie quotidienne.

Chapitre 3 : Problèmes : causes et dilemmes éthiques

3.1 Cloisonnement disciplinaire

La première cause qui est mentionnée – constat qui s'impose avec évidence – est que, quarante ans après que l'EE avait été déclaré comme une éducation par nature interdisciplinaire, le **cloisonnement disciplinaire** persiste (Giordan & Souchon, 2008, etc.). Or, la complexité et l'incertitude scientifique qui caractérisent les réalités et problématiques environnementales sont peu compatibles avec le découpage et la codification des savoirs en disciplines, ce qui explique en partie la faible intégration de l'EE dans l'enseignement traditionnel. Ceci interroge les finalités de l'éducation dans son ensemble : s'agit-il d'offrir une culture générale ? de préparer une main d'œuvre

suffisamment formée, prête à s'intégrer au marché du travail ? de contribuer au développement intégral et à l'épanouissement de la personnalité ? L'analyse de la crise cognitive actuelle par E. Morin montre que les causes sont encore plus profondes : « Notre mode de connaissance a sous-développé l'aptitude à contextualiser l'information et à l'intégrer dans un ensemble qui lui donne sens... Le morcellement et la compartimentation de la connaissance en disciplines non communicantes rendent inapte à percevoir et concevoir les problèmes fondamentaux et globaux. » (Morin, 2011) « Nous sommes parvenus à la société des connaissances séparées les unes des autres, séparation qui nous empêche de les relier pour concevoir les problèmes fondamentaux et globaux tant de nos vies personnelles que de nos destins collectifs ».

3.2 Nature complexe des questions environnementales et neutralité de l'éducateur

Le souci de « neutralité » de l'Etat à l'égard des tensions sociales rend difficile la prise en compte par l'institution scolaire de questions socialement vives, où les terrains de débats ne sont pas neutres et où les prises de décisions sont chargées de valeurs (Sauvé, 2010). Ce souci de neutralité s'accompagne du primat de l'objectivité au sein du système éducatif, au moins dans les pays où la laïcité constitue une valeur de base : « L'interdiction – qui doit être rigoureuse – de toute propagande, de toute polarisation politique dans les cours civiques (en fait dans tous les cours) est entièrement conforme à la vieille et bonne tradition de l'enseignement laïque. ... Le professeur partial est plus coupable que le colonel putschiste, car le premier fausse les esprits, tandis que le second ne soumet que les corps » (Labin, 1975).

Or, nous avons vu que l'EE est fondamentalement une forme d'éducation civique. Et « l'éducation civique constitue un ensemble complexe recouvrant tout à la fois l'adhésion à des valeurs, l'acquisition de connaissances et l'apprentissage de pratiques de participation à la vie publique. Elle ne peut donc être considérée comme neutre du point de vue idéologique... » (Rapport à l'Unesco de la Commission sur l'Education présidée par Jacques Delors, 1996). Comment l'éducateur à l'environnement peut-il faire face à ces primats à première vue opposés ?

3.3 Individualisme – passéisme

Les acteurs de l'EE remarquent la divergence entre, d'une part, une conscience accrue des problèmes environnementaux dans la société et, d'autre part, le passéisme, un individualisme grandissant, un faible sentiment de responsabilité (Van den Berg et al., 2010). On dénonce le conformisme des acteurs de l'EE qui les conduit à choisir des activités éducatives socialement « neutres » et pas conflictuelles, l'inertie et l'immobilisme des milieux institutionnels, l'affaiblissement de dynamiques collectives et communautaires face à l'individualisme croissant au sein des sociétés occidentales, etc.

Il est plus apparemment plus commode de continuer à vivre plongés dans ses vieilles habitudes (consommérisme, recherche du profit immédiat) que de changer de mode de vie et s'engager dans l'action. Comme le remarque P. 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). Devant ce désengagement de la société dans son ensemble, plusieurs acteurs de l'EE soulèvent le problème éthique de faire porter par l'éducation et par les enfants des responsabilités lourdes que les autres instances et acteurs sociaux refusent de prendre en charge (Sauvé, 2010).

3.4 Poids des concepts leurre

On constate le manque d'analyse critique, de la part des éducateurs, sur les thématiques de la consommation et du développement. Ceci conduit à ce que la plupart d'entre eux se trouvent prisonniers des mots et des concepts politiquement corrects, qui constituent « la plus grande manipulation du moment », mais qui sont présentés comme des évidences (Llena, 2008). En premier lieu, le « développement durable » serait un **concept leurre** 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, qui rassure la conscience des citoyens (Llena, 2008). On dénonce qu'à travers l'EEDD et l'EDD « les citoyens sont éduqués pour adhérer à une idéologie, pour adopter un comportement, une attitude, des valeurs définies comme favorables à l'instauration d'un développement durable. » (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).

Le débat autour du développement durable, amène les éducateurs à se poser de nombreuses, nouvelles, questions : jusqu'où l'acteur de l'EE doit-il maîtriser des compétences d'analyse socio-économique ? Jusqu'où doit-il se positionner sur le plan idéologique ? En quoi peut-il transmettre ou non ses propres choix ? Jusqu'où les acteurs de l'EE ensemble, s'engagent-ils vers une proposition « politique » commune ? Sont-ils suffisamment autonomes face aux pouvoirs publics qui leur octroient du financement ? Comment renforcer l'idée d'une EE qui suscite la critique sociale, ne se réduisant pas au concept de DD ?

3.5 Dépendance financière

Opter pour l'EDD au lieu de l'EE devient souvent un choix guidé par des préoccupations d'ordre financier. Les bailleurs de fond vont accorder un financement à une action éducative en fonction de l'orientation choisie : une collectivité territoriale qui a une politique d'EDD ne financera pas un projet d'EE. Et les éducateurs et les associations savent qu'ils ont « l'obligation » de s'orienter vers le développement durable s'ils souhaitent financer leur projet ou même intervenir à l'école.

Les ONG en particulier, malgré leur rôle grandissant en EE, sont amenés à construire des partenariats pour favoriser leur « soutenabilité » ou « durabilité » économique. L'état de précarité de ces organisations et leur assujettissement à des programmes de financement (orientés vers des objectifs qui leur sont souvent exogènes) limitent leur action éducative. (Sauvé, 2010). Dans des pays du Nord, comme en France, les associations se sont professionnalisées les dernières années et certaines ONG sont même devenues de véritables entreprises auxquelles on confie de plus en plus de missions que l'Etat ne peut plus ou ne veut plus assurer, moyennant compensations financières et subventions de toutes sortes (Sigaut, 2010). Ceci affecte évidemment leurs démarches éducatives.

3.6 Récupération idéologique de la contestation sociale

Une des causes de l'échec relatif de l'EE à remplir sa mission réelle est son instrumentalisation à des fins politiciennes. Les acteurs de l'EE soulignent le risque que l'institutionnalisation de l'EE donne lieu à une prescription éducative idéologiquement orientée, en résonance avec l'économisation du monde. Ils dénoncent le leurre d'une éducation qui s'annonce comme un préalable à la participation citoyenne, à la dynamique démocratique, dans des contextes sociaux oppressifs soumis aux forces du pouvoir politico-économique (Sauvé, 2010). Si les acteurs de la société civile, qui portent par là même un projet politique, acceptent de rester cantonnés à la place de techniciens de l'environnement que l'on souhaite leur donner, alors ils ne seraient que des acteurs du système dominant (Fritz-Legendre, 2011). Le rôle de l'EE serait-il de reproduire les forces sociales actuelles, de préparer les esprits aux mutations à venir dues aux dérèglements environnementaux, de préparer les esprits à l'acceptation de mesures de plus en plus contraignantes ? L'EE est-elle un facteur de transformation sociale et d'émancipation ou un facteur d'insertion dans la société telle qu'elle existe ?

Si l'on examine l'histoire de l'EE, ses premiers pas apparaissent liés aux mouvements sociaux des années soixante et soixante-dix, qui ont contesté les systèmes politiques et les modes de production dominants. En réponse, il y a eu certaines manifestations de réforme pédagogique qui ont fait entrer « un peu d'environnement » dans les programmes universitaires et scolaires. L'abandon actuel du vocable de l'EE au profit de celui d'EDD va de pair avec la perte des acquis et innovations pédagogiques issus du bouillonnement politique et intellectuel des années soixante-dix, au profit d'une école entièrement tournée vers l'idéologie de la réussite individuelle et d'un projet pédagogique s'inspirant totalement de l'idéologie gestionnaire dominante (Sigaut, 2010). Quel que soit le système, on a besoin de citoyens dociles, qui consomment uniquement sans poser des questions et ce système attend à ce que l'EE se plie à cet impératif (Burger, 2011)

Le dilemme des enseignants est de savoir – surtout après la mise en place de l'EDD – si l'EE est un « enseignement de choix » (de « bonnes actions ») ou une « éducation aux choix ». L'image de l'EE évoque pour beaucoup de monde des activités relativement « neutres », centrées sur les comportements individuels (comme l'apprentissage des économies d'énergie) qui n'interrogent pas le sens profond des choix politiques de gestion d'environnement et de développement économique. Ce type d'activités par ailleurs ne

gène pas les bailleurs de fonds (Van den Berg et al., 2010) On amène ainsi les gens à croire que l'adoption d'éco-gestes suffit pour qu'on assure ses responsabilités. Le dilemme pour l'éducateur est de savoir s'il acceptera de jouer le rôle de celui qui tranquillise les gens, « assomme » l'esprit critique. Faut-il amener les gens à mettre en cause, à dénoncer ? « 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 ? » (Reigota, 2011) Répondre à cette question constitue un choix politique et détermine l'orientation de l'action de chaque acteur de l'EE.

Chapitre 4. Une réforme de la connaissance: vers une pensée complexe

« Le problème crucial de notre temps et celui de la nécessité d'une pensée apte à relever le défi de la complexité du réel, c'est-à-dire de saisir les liaisons, interactions et implications mutuelles, les phénomènes multidimensionnels, les réalités à la fois solidaires et conflictuelles... » (Morin, 2011). Le cloisonnement disciplinaire constitue un handicap lourd.... « Seule une pensée apte à saisir la complexité non seulement de nos vies, de nos destins, de la relation individu/société/espèce, mais aussi de l'ère planétaire, peut tenter de porter un diagnostic sur le cours actuel de notre devenir et définir les réformes vitalement nécessaires pour changer la voie. » (Morin, 2011)

Sur ce point crucial qui se trouve au cœur de la crise globale planétaire, mais aussi de la problématique de l'EE, nous n'avons pu repérer que très peu d'initiatives éducatives. Pourtant sans une réforme de la connaissance, il ne peut pas y avoir une réforme de la pensée seule apte à s'impliquer dans les mutations urgentes à venir. Nous considérons que c'est ici que se situe la responsabilité cruciale des éducateurs à l'environnement. Elle se trouve au cœur de tout engagement dans l'action éducative. Tâche énorme qui demande la mobilisation de toutes nos forces et capacités créatrices. Or, il importe de nous rappeler – comme le fait E. Morin – que la vérité pédagogique première formulée par Platon était « Pour enseigner, il faut de l'éros ».

Références bibliographiques

- 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
- Brière Laurence, Sauvé Lucie, Jickling Bob, 2010, « Vivre ensemble sur Terre : un projet éducatif à dimension politique », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 251-263
- Calame Pierre, 2009, *Essai sur l'oeconomie*, Editions Charles-Léopold Mayer
- 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.
- Davis Julie & Ferreira Jo-Anne, 2009, « Creating cultural change in education : a proposal for a continuum for evaluating the effectiveness of sustainable schools implementation strategies in Australia », in *Australian Journal of Environmental Education*, Jan. 1, 13 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 une 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
- Labin Edouard, 1975, *Comprendre la Pédagogie*, Editions Bordas
- 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

- Llana 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.
- 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
- 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
- Sigaut Olivier, 2010, « L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques », in *Education relative à l'Environnement. Regards Recherches Réflexions*, Université du Québec à Montréal, Vol. 9, pp. 59-75
- 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 (anciennement URSS), 14 au 26 Octobre 1977, UNESCO, Paris
- UNESCO, 1983, Souchon Christian, *Module éducatif sur la conservation et la gestion des ressources naturelles*, 111 p.
- UNESCO, 1984, Deléage Jean-Paul & Souchon Christian, *L'énergie : thème interdisciplinaire pour l'éducation relative à l'environnement*, 174 p.
- UNESCO, 2004, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 : Draft International Implementation Scheme*, 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
- Ziaka Yolanda, 1995, *Education à l'Environnement pour les adultes à travers les médias : le cas de la presse écrite*, Thèse de Doctorat, Université Paris 7, 280 p.
- Ziaka Yolanda, Souchon Christian, Robichon Philippe, 2002, *Education à l'Environnement. Six propositions pour agir en citoyens*, Editions Charles-Léopold Mayer