



Document de réflexion sur l’Action des Educateurs à l’Environnement

Par : 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 : Rôle de facteurs culturels	p.
	19
▪ Chapitre 5 : Propositions de méthodes et d’action	p.
	21
▪ Chapitre 6 : Stratégie future – recherche et action	p.
	36
▪ Références bibliographiques	p.
	40
▪ Contributions d’acteurs	p.
	43

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'entièr responsabilité pour la synthèse finale, qui ne reflète pas nécessairement –dans toutes ses parties constituantes– 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 ex 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 par 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 d'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 forcement 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 :

- En 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 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'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 leurre

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 cœur 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'Ile-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 (consumérisme, 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 accorder 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 pleut 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 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 gêne 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 : Rôle de facteurs culturels

Une multiplicité de facteurs culturels affectent la prise de responsabilités par les acteurs de l'EE : les influences religieuses et idéologiques de la société à l'intérieur de laquelle on agit, les valeurs dominantes dans cette société (p.ex. la valeur de la laïcité n'a pas partout le même poids ou est carrément inexistante dans certaines sociétés), les différences selon le niveau d'éducation des différents groupes sociaux, une perception du développement et du rôle de l'éducateur différencié au Nord et au Sud.

Questions d'ordre économique

Le facteur déterminant qui revient sans cesse dans la parole des acteurs d'EE est le vieux clivage Nord – Sud. Les pays les moins développés, à leur besoin urgent de ressources financières, souvent choisissent l'intérêt économique à court terme, au détriment des impacts souvent désastreux pour l'environnement et la société, p.ex. en cédant l'exploitation de leurs ressources naturelles à des compagnies transnationales. Le développement durable – ou le développement tout court – est perçu comme une priorité de survie pour les pays du Sud, tandis qu'au Nord on a le luxe de prôner la « décroissance ».

Une indication supplémentaire provient du fait que ce sont les acteurs éducatifs du Sud qui mentionnent le plus souvent le manque de moyens (infrastructures, ressources de tout type) et le manque de financements comme facteurs qui rendent problématique leur engagement dans l'action éducative (CFEEDD/UNESCO, 2005). Ils fonctionnent le plus souvent avec très peu de moyens (parfois sans locaux, sans équipements), sur la base du bénévolat, sans lequel l'action n'existerait tout simplement pas. Parfois, la société environnante est indifférente, ou même hostile à l'égard de leur action : « Ce qui rend mon travail difficile, c'est le fait que les gens, la société dans sa totalité, acceptent l'éducation à l'environnement pour le développement durable d'une façon méfiante et moqueuse sur le fond des priorités telles que survivre, trouver du travail, sauver la santé... ». De ce fait les acteurs du Sud mentionnent assez souvent comme problème majeur « le manque de reconnaissance » sociale de leur travail, « l'incompréhension de leur entourage », le « manque d'information et de motivation de la société ».

Dans ce contexte, comment un éducateur venant d'un pays du Sud pourrait-il questionner le modèle économique dominant de la mondialisation libérale, ainsi que les notions incontournables – au moins sur le plan médiatique – de développement durable et de l'Education au Développement Durable ? En plus, comment questionner le modèle de développement économique dominant aujourd'hui, au milieu d'une crise financière sans précédent ? Dans ce cadre, les espoirs placés par les acteurs éducatifs sur l'EE en tant que facteur de transformation sociale se trouvent sérieusement compromis.

Il est évident que les problèmes doivent être considérés différemment, d'une part pour les sociétés riches et les pays émergents, d'autre part pour les pays en développement. « Ainsi, même si une forte croissance engendre un impact accru sur les ressources et des atteintes environnementales aggravées, elle est prônée en tant que moyen de lutte contre le chômage et donc contre ses corollaires précarité et même pauvreté. A contrario, toute politique de 'croissance zéro' ou de décroissance qui pourrait entraîner un relatif abandon de la consommation futile voire inutile (rôle de la publicité !) aurait comme corollaire moins d'emplois » (Giordan & Souchon, 2008).

Questions d'ordre historique

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 (nomée EA – Educación Ambiental) inclut 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. (Clément, 2011 – Reigota, 2011) Ceci s'expliquerait sans doute par des raisons d'ordre historique.

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). Ce choix est lié, pour certains, à la prise en compte des impacts profonds de la colonisation des nations de la région du Pacifique et de l'exploitation de leurs ressources naturelles (en priorité minérales) par les nations Européennes. Cette exploitation s'est faite sur la base d'une expropriation des populations locales de leurs territoires autochtones, résultant parfois à des conflits armés et d'une dégradation, souvent irréversible, de l'environnement naturel.

Chapitre 5 : Propositions de méthodes et d'action

Nous reprenons ici les « problèmes » soulevés par les éducateurs, illustrés par les dilemmes auxquels ils conduisent, pour explorer les voies suivies par les éducateurs dans le but de créer des cultures de responsabilité. Il s'agit de propositions d'ordre méthodologique ainsi que d'actions concrètes qui émergent d'expériences au sein du milieu des éducateurs. Il est évident que la plupart de ces propositions permettent de faire face à plusieurs problèmes à la fois.

5.1 Prendre en compte la nature conflictuelle des questions environnementales

Choix méthodologiques

Comment exposer et faire prendre conscience des faits environnementaux, par essence conflictuels, de manière aussi objective que possible ? Ceci est le dilemme auquel doit faire face l'éducateur à l'environnement. Il faut se rappeler que les atteintes à l'environnement – objet de l'EE – « ne sont pas le résultat du hasard mais un sous-produit de l'activité humaine et plus précisément de l'activité économique. Cette remarque justifie « la nécessité de considérer l'EE ... comme étant **une véritable éducation ‘économique’** » (Giordan & Souchon, 2008), impliquant forcement la prise en compte de facteurs sociaux et politiques. Lors d'une réelle EE, il importe que l'éducateur – enseignant ne se comporte plus en spécialiste d'une discipline « mais davantage en citoyen lui-même impliqué dans le même cadre de vie que l'élève » (Giordan & Souchon, 2008, p. 22). On comprend mieux la pertinence de cette approche quand on examine l'étymologie du mot économie. On voit alors qu'il est composé de deux mots grecs, « *oikos* », qui désigne le foyer, la maison commune, et « *nomos* », qui désigne la loi, il s'agit alors de l'ensemble de règles qui régissent la bonne gestion du foyer. Maintenant que notre maison commune, notre foyer, c'est la planète, l'EE ne peut être qu'une éducation aux interactions entre facteurs économiques, écologiques et sociaux.

Démarches éducatives

La première proposition serait que l'objectif prioritaire de l'éducateur à l'environnement est de cultiver un état d'esprit critique (souligné par la quasi-totalité de nos interlocuteurs interviewés, Souchon C., Reigota M., Burger J. et al.) Plusieurs auteurs sur l'EE insistent, depuis quelques décennies déjà, sur l'absolue nécessité d'une telle approche : l'éducateur devrait donner les éléments de débat, des éléments de réflexion, tout en fonctionnant en dehors des idéologies et croyances (écrits de C. Souchon dans la série « Education Environnementale » éditée par l'UNESCO aux années '70). Mais, on trouve aussi le plaidoyer de cette ligne directrice en dehors du champ strict de l'EE, comme par exemple dans le rapport à l'Unesco de la Commission présidée par J. Delors en 1996 : « l'éducation, dès l'enfance et tout au long de la vie, doit forger la capacité critique qui permet une pensée libre et une action autonome ». Ce qui est sollicité est « l'enseignement en général, comme processus de construction du jugement », il s'agit « de fournir des repères et des grilles de lecture afin de renforcer les capacités de comprendre et de juger ». Et le rôle des enseignants est de construire « l'autonomie de jugement indispensable à ceux qui vont participer à la vie publique » (Delors, 1996, pp. 63-64).

Actions concrètes

- En classe, on emploie des méthodes diverses pour mettre en pratique cet impératif. On emploie les jeux de rôles et les simulations où les élèves sont amenées à débattre sur une question environnementale de leur environnement proche ou lointain. C'est à travers la pédagogie de projet qu'on se confronte, à travers un projet concret, à l'éducation à la complexité (Fritz-Legendre, 2011). Dans le cadre d'un tel projet, on crée des occasions pour que les élèves interpellent les pouvoirs publics : on rencontre les élus pour leur exposer un problème environnemental local, on écrit des lettres aux Maires des communes, on vise à interroger les Présidents des Régions dans le cadre du projet européen de la conférence d'enfants en 2012 « Prenons soin de notre planète ».

A travers des projets d'EE à dimension critique dans l'école, on peut amener les élèves à exercer leur jugement critique, à interroger les pratiques de groupes sociaux dans leur milieu et celles des pouvoirs publics. On peut ici citer les « Chartes de responsabilité » rédigées par des écoles européennes à l'occasion de leur participation à la Conférence Internationale d'enfants au Brésil en 2012 « Prenons soins de notre planète ». A la lecture de ces Chartes, nous avons été surpris de constater que les écoles grecques mettaient l'accent sur l'interpellation des pouvoirs publics et sur le contrôle de l'exercice de leurs fonctions. Au lieu de se concentrer prioritairement sur les « bons » gestes éco-responsables comme l'ont fait les autres écoles européennes (p.ex. faire des économies d'énergie dans l'école, recycler, planter des arbres, etc.), les enfants des écoles grecques se référaient avec insistance sur « notre responsabilité à contrôler que les Maires de commune et autres pouvoirs publics respectent bien la législation environnementale ».

- Un outil éducatif pour les éducateurs venant du Canada : Il s'agit de ne pas nier, mais de reconnaître pleinement et de mettre en valeur la dimension politique de l'EE. Dans ce sens, un exemple notable est celui du comité scientifique de la revue québécoise « Education relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexions », qui a consacré le 9^{ème} Volume, en 2010, justement, à « la dimension politique de l'Education relative à l'Environnement » (an ayant consacré le 7^{ème} Volume, en 2009, à « la dimension critique » de l'EE). Cette publication très riche en contributions de plusieurs pays est produite par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal. Il s'agit bien d'un outil pédagogique de qualité qui joue en outre un rôle « éducatif » auprès des éducateurs à l'environnement eux-mêmes.

5.2 Analyse critique – Participation au débat public

Choix méthodologiques

La reconnaissance de la crise multiple est maintenant « installée dans les consciences, nourrit les conversations à la table familiale ou sur les lieux de travail, devient une figure de style presque obligée des discours politiques » (Calame, 2009, p. 180). Que faisons-nous ? Nous feignons d'imaginer qu'il nous suffit « un peu plus d'efficacité énergétique, un peu plus de sciences et de techniques, un peu plus de conscience environnementale et sociale ». On constate que bon nombre d'acteurs de l'EE se situent dans cette optique. Or le défi de notre temps exige qu'on change d'échelle, que l'on se place à l'extérieur du cadre de la pensée dominante, pour innover (Calame, 2009). Défi que nous traduisons dans le domaine de l'EE par une nécessité absolue de procéder à une analyse critique, de questionner les valeurs dominantes de notre société, généralisées à l'ensemble de la population mondiale à l'ère de la mondialisation, de la globalisation financière et de l'uniformisation culturelle.

Démarches éducatives

En premier lieu, un nombre accru d'éducateurs à l'environnement commence à questionner l'idéologie sous-jacente au concept du développement, perçu comme une croissance économique durable, en tant que composante d'une pensée « politiquement correcte ». Les CEMEA français, p. ex., mouvement d'éducation populaire, déclarent « Les Ceméa, mouvement d'éducation nouvelle, condamnent le modèle de développement actuel de société à vocation volontairement économique centré sur le profit, dans la mesure où il ne répond pas aux droits fondamentaux des êtres humains, et menace tant le développement qualitatif de l'être humain que les milieux naturels. Ils inscrivent leur action dans la perspective d'un développement soutenable au service des peuples, dans la dignité, en référence à des valeurs de respect, de solidarité et d'humanisme. » (Fritz-Legendre, 2011). Face au glissement idéologique vers le DD, des acteurs d'EE revendiquent « l'importance de réaffirmer le développement d'une véritable éducation populaire et scientifique adaptée aux enjeux d'une véritable éducation à la

liberté, voire même libertaire » (Sigaut, 2010). L'introduction de l'EDD pourrait servir d'occasion pour mettre en perspective historique et critique la notion même de développement et ses enjeux.

On retrouve ici l'objectif prioritaire d'EE, déjà mentionné, de faire émerger « un état d'esprit critique » (Burger, 2011 et al), de développer un véritable questionnement sur l'évolution de notre société, remettre en question les valeurs qui guident cette évolution, « décoloniser nos imaginaires » (Llena, 2008), au lieu de promouvoir une simple « consommation pour un développement durable ». La responsabilité de l'éducateur aujourd'hui est d'amener les gens se poser la question « ai-je besoin de... ? » au lieu de les conduire à faire les bons choix « verts ». (Genève, 2011). Il s'agit encore de développer des outils d'éducation aux médias afin d'aiguiser le sens critique des enfants et des adultes face aux médias et aux messages publicitaires : les amener à débusquer l'argument fallacieux dans une publicité « verte », à repérer les biais d'un documentaire sur les changements climatiques, etc. (Van den Berg et al., 2010).

En ce qui concerne le développement durable, il faudra « rappeler l'existence d'autres propositions théoriques et pratiques qui pensent le développement dans une optique respectueuse à la fois du pluralisme historique et culturel des sociétés humaines et des équilibres avec l'environnement » (Taleb, 2010). En procédant à une analyse historique, on pourrait analyser le concept d'« éco-développement », proposé dans les années 1970, issu du débat sur la différence entre développement et croissance, ou encore les concepts de décroissance et d'oeconomie (Calame, 2009).

Actions concrètes

- L'initiative « Sciences et Citoyens » mise en place en 1990 par le Centre National de la Recherche Scientifique français est un espace de réflexion sur les enjeux de société ayant une dimension scientifique, ouvert aux jeunes –français et européens– de tout niveau d'études (Morin, 2011 & <http://www.cnrs.fr/sciencesetcitoyens/>). Le CNRS a mis en place et soutient financièrement des « clubs Jeunes Sciences & Citoyens » qui organisent, tout au long de l'année, des conférences – débats ouverts au public, des visites de laboratoires scientifiques et autres activités. Des « Clubs » sont actifs dans plus de 50 villes françaises, mais aussi en Allemagne, en Belgique, au Canada (Montréal) et aux Etats-Unis (Washington et San Francisco). En 2011, les 21^{es} Rencontres nationales de ce programme auront lieu pendant 3 jours début novembre et réuniront 450 jeunes européens de 18 à 25 ans et une centaine de chercheurs de toutes disciplines. Dans le programme de ces rencontres on trouve des ateliers liés, de près ou de loin, aux questions spécifiquement environnementales, sur les « réfugiés environnementaux », sur les « besoins » et la consommation, mais aussi des ateliers sur la théorie de l'évolution, la science et les médias, la violence. C'est une expérience qui fournit aux jeunes citoyens un accès à l'information et à la réflexion sur les grands problèmes théoriques contemporains « autrement morcelés et séparés dans et par les disciplines ». Nous la considérons unique du point de

vue de son grand potentiel pour une EE adressée aux jeunes citoyens et, à travers eux, à la société dans son ensemble.

- « L'analyse conceptuelle » de la communication sur l'environnement par les médias est un outil d'analyse que nous avons développé nous-même et qui peut être appliquée à l'analyse d'un article de presse, d'une émission de télé, d'une publicité, etc. (Ziaka, 1995, Thèse de Doctorat, Université Paris 7). Cette méthode procède par l'établissement de « conceptogrammes » : en partant des concepts-clés mis en avant par l'auteur, elle permet de repérer les liaisons avec des concepts secondaires, la présence ou absence d'éléments du débat essentiels, les valeurs mis en avant, l'argumentaire développé.

5.3 Faire s'engager dans l'action

Choix méthodologiques

Plusieurs éducateurs insistent sur le besoin d'agir sur le terrain, sur son milieu social, de se concentrer sur le réel, pour lutter contre la soumission, le sentiment d'impuissance qu'on ressent face aux catastrophes écologiques et aux poids des choix politiques et économiques qui nous sont imposés. On considère que la mise en avant du catastrophisme et l'incitation aux « bons » gestes qui deviennent une contrainte, ne sont pas efficaces du point de vue pédagogique. Les gens sont saturés de messages de ce type. (Tordjman, 2011) Aujourd'hui l'éducateur essaie d'inciter à l'action concrète, sur le terrain, sans avoir l'air d'imposer une manière d'agir ou de donner des recettes (J. Burger, 2011), de démontrer que chacun peut agir à son niveau, en mettant en avant des exemples de prise de responsabilité par d'autres acteurs, économiques et politiques (Tordjman, 2011). 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 (Genève, 2011). L'exemple du livre – manifeste de Stéphane Hessel, « Indignez-vous ! », montre le devoir de s'indigner, le devoir de prendre et d'assumer ses responsabilités.

Démarches éducatives

On voit, petit à petit, 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 ». Certains acteurs optent pour une éducation qui va jusqu'à accompagner les étudiants vers une action militante : pour ne pas rester indifférent contre l'injustice, la violation des droits humains, pour stimuler la volonté de résoudre ensemble les problèmes, pour « développer le sentiment d'être responsable du monde et de sa destinée » (Sauvé, 2010). Certaines pratiques s'inscrivent dans des initiatives locales : concertation pour un nouvel aménagement, échanges de savoir-faire, groupes de solidarité Nord-Sud, etc. (Van den Berg et al., 2010), d'autres qui privilient des activités plus participatives et l'intégration de groupes et de

personnes généralement exclus des démarches éducatives. On remarque cependant que les éducateurs ne peuvent évidemment pas assumer la responsabilité de tout changer, tout seuls. Pour que le système éducatif change, il faut qu'il y ait un changement du système plus global. Certains éducateurs choisissent alors à interroger les pouvoirs publics, qui devraient aussi assumer leurs propres responsabilités et à les engager à travailler en collaboration (Genève, 2011).

Par ailleurs, 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 insiste sur le besoin « de s'appuyer sur l'éducation permanente pour construire une société civile active qui, entre les individus dispersés et le pouvoir politique lointain permette à chacun de prendre sa part de responsabilité dans la cité ». « 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 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.

Actions concrètes

- Dans la forêt amazonienne menacée, théâtre de conflits d'intérêts puissants et multiples, les Ecole Familiales - « *Escolas Famílias* » - dans l'Etat d'Amapá au Brésil, ont été mentionnées par notre interlocuteur comme une expérience pédagogique et politique exemplaire. Ces écoles visent à éduquer des élèves du primaire et du secondaire et, à partir d'eux, la communauté villageoise entière, tout en valorisant les savoir-faire autochtones, pour soutenir le développement durable de l'agriculture familiale, en accordant la priorité à l'équilibre environnemental dans le processus de production. (Reigota, 2011).

- 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. Ce projet a pour but d'éduquer le public sur la gestion durable des ressources en eau et sur la responsabilité conjointe des populations riveraines, tout en contribuant à la consolidation de la paix. Chaque communauté met en œuvre des projets éducatifs et des projets de gestion des ressources concrets, en partenariat avec 1 ou 2 communautés s'approvisionnant auprès des mêmes sources hydriques et situées de l'autre côté de l'une des frontières. La démarche éducative se base sur un manuel rédigé par des enseignants en provenance de toutes les

communautés et sur des actions de trois groupes : des jeunes (qui participent à des sorties éducatives, des camps d'été multiethniques, des projets de gestion de l'eau dans l'école), des adultes (qui participent à des forums de discussion, des projets d'agriculture conjointe et d'écotourisme), les maires (qui organisent des événements médiatiques pour sensibiliser sur le besoin de la coopération environnementale) (Naoufal, 2008).

- Une forme d'EE non planifiée, pour l'ensemble d'une communauté, émerge à travers les mouvements sociaux de lutte pour la protection de l'environnement et du cadre de vie. Un exemple constitue 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. Les acteurs de ce mouvement sont devenus des agents éducatifs informels auprès des populations locales, tout en créant des partenariats avec les écoles, qui ont mis en place des projets d'EE visant à élucider les impacts des compagnies minières sur l'environnement (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, régions où il est désormais interdit aux populations locales de cultiver ou de séjourner pour longtemps.

- 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 et une action éducative 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.

5.4 Se mettre en réseau, se former, créer des outils éducatifs

5.4.1 Les réseaux

Choix méthodologiques

Le très grand potentiel des réseaux d'éducateurs actifs en EE – pour la formation, la gestion plus efficace des ressources limitées, pour le soutien moral des éducateurs, en tant qu'agent d'un effet multiplicateur, etc. – est reconnu et mis en lumière par plusieurs auteurs. L'étude de 2005, sur l'état des lieux de l'EE dans les pays de la francophonie, montre que les facteurs humains, favorisés par la mise en réseau, sont déterminants pour l'engagement des acteurs dans l'action éducative : le travail d'équipe, le dialogue, l'expérience des autres, l'échange sur les pratiques, les rencontres (CFEEDD/UNESCO, 2005).

Démarches éducatives

La majorité des projets internationaux d'EE fonctionnent sous forme de réseaux, comme p.ex. les projets soutenus par l'Union Européenne, réseaux qui sont cependant le plus souvent dissous après la fin du projet (Clément, 2011). Pour les autres régions du monde on peut citer plusieurs projets en réseau : le « Green School Project » en Chine, « Enviroschools » en Nouvelle Zélande, « Global Green USA's Green Schools » aux Etats-Unis, les « Eco-Schools » un programme de la Fondation pour l'Education à l'Environnement, « Australian Sustainable Schools Initiative » en Australie (Davis, 2009).

Actions concrètes

- L'exemple du réseau Planèt'ERE (<http://www.planetere.org>)

Créé en 1997, le réseau international des éducateurs à l'environnement francophones « Planèt'ERE » fournit un bel exemple d'un échange d'expériences et de savoirs-faire en EE, d'un soutien mutuel dans la mise en place de projets, mais aussi d'un tissage de liens humains entre éducateurs isolés. Il se place dans une optique de promotion « de l'Education relative à l'Environnement en vue du développement durable ». Depuis 2006 il a le statut d'une organisation internationale. Il organise des rencontres internationales, les « Forums Planèt'ERE », dont la dernière s'est tenue au Cameroun en 2010, réunissant environ 200 participants de 14 pays. Dans la déclaration adoptée par les participants du Forum de 2010, la question de la responsabilité occupe la place prioritaire. Nous y lisons : « Les acteurs de l'Education Relative à l'Environnement s'engagent à poursuivre les efforts pour adopter des comportements responsables vis-à-vis de l'environnement... ».

L'organisation internationale « Planèt'ERE » édite, sur le web, un bulletin annuel présentant l'actualité en EE dans le monde francophone et met en place des projets de coopération internationale, en collaboration avec des partenaires institutionnels. Un tel projet est celui du « Réseau des Ecoles Planèt'ERE », avec le concours de « l'Institut de l'Energie et de l'Environnement des pays francophones ». Au départ, ce réseau consistait à jumeler les écoles franco-canadiennes aux écoles francophones d'autres pays mais, pour l'année scolaire 2010-2011, on vise à généraliser le projet à toutes les écoles primaires et secondaires francophones des pays qui ont le français en partage. Un autre projet de Planèt'ERE, avec le concours de l'organisation « Emploi-Québec », est le « Répertoire des acteurs et des ressources en éducation à l'environnement pour le développement durable ».

- L'exemple des Congrès Mondiaux d'Education relative à l'Environnement

Le Congrès Mondial d'Education relative à l'Environnement (World Environmental Education Congress) est un événement à portée internationale tenu chaque deux ans dans un pays et un continent

différent, réunissant des acteurs d'EE de tout niveau : chercheurs, académiciens, enseignants, animateurs, associations éducatives, éditeurs, etc. Le 5^{ème} Congrès s'est tenu au Canada en 2009, avec l'appui de la Chaire de recherche du Canada en Education relative à l'Environnement de l'Université du Québec à Montréal (<http://www.5weec.uqam.ca/>) et le 6^{ème} en Australie, à Brisbane, organisé par the Australian Association for Environmental Education (site web : <http://www.weec2011.org/>).

Entre la tenue de deux conférences, cette structure fonctionne comme un réseau mondial d'éducateurs à l'environnement, dont le secrétariat siège en Italie. Dans chaque Congrès, on trouve des centaines de communications, des plénières, des forums et on aborde l'EE sous toutes ses formes, formelle, non-formelle et informelle, en établissant les liaisons entre action et recherche en EE. A titre d'exemple, plus de 2.200 éducateurs venus de 106 pays ont participé au 5^{ème} Congrès à Montréal. Dans la thématique des Congrès, on y voit apparaître pour être débattus des thèmes originaux, voire conflictuels : la contribution de la culture des peuples autochtones en EE, la dimension politique en EE. Ainsi, le « forum politique » mis en place à Montréal a permis d'aborder des questions comme : « Comment l'EE peut-elle préparer les citoyens à participer aux affaires publiques et exercer un rôle politique ? En amont, comment les politiques publiques peuvent-elles favoriser le développement d'une EE ? » (Brière et al. [20])

Dans ce sens, ces Conférences représentent un grand potentiel pour un débat multiculturel, pour la formation permanente des éducateurs à l'environnement et pour la valorisation d'initiatives à portée internationale.

- L'exemple de l'Initiative des Ecoles Durables en Australie (« Australian Sustainable Schools Initiative »)

Lancée en 2003 à travers des projets dans 100 écoles en Australie, cette initiative mobilisait en 2009, environ 2.000 écoles représentant le ¼ des écoles australiennes (Davis, 2009). Placée dans la perspective d'une Education à la viabilité (Education for Sustainability – EfS), elle vise à développer - de manière holistique- une culture de la viabilité impliquant l'ensemble de l'école, en fixant des objectifs éducatifs, environnementaux et sociaux mesurables. Elle se distingue, dans sa conception et implémentation, de l'approche traditionnelle visant à fournir des nouveaux matériaux et « produits » éducatifs. Elle procède à travers : la mise en réseau en tant que la stratégie de base pour le développement d'une culture de viabilité, l'intégration des questions de viabilité dans le curriculum scolaire en tirant le meilleur parti possible de ressources éducatives et d'approches d'EE et de EfS existants, l'usage de technologies environnementales qui minimisent l'impact environnemental de l'école et des modes de gestion du campus scolaire qui contribuent à préserver la biodiversité. Une évaluation de cette initiative en cours indique que l'exploitation du grand potentiel des réseaux conduit à l'introduction optimale, l'adoption de nouvelles idées et leur intégration dans le système éducatif, à la mise en place d'alliances fortes et à un succès à long terme.

- Synergie des acteurs d'EE

En Belgique francophone, le réseau IDée cherche à promouvoir la concertation avec des acteurs multiples d'EE. Suite à ce dialogue, en 2009, un Programme d'EE a été rédigé et diffusé auprès des Ministres concernés à l'occasion des élections régionales et communautaires de juin 2009 et des relations de coopération se sont construites avec les administrations (Van den Berg, 2010). De manière générale, les acteurs belges voient un grand potentiel dans une concertation régulière et structurée entre élus, administrations et acteurs de l'EE qui préciseraient les objectifs, les moyens et les formes d'évaluation d'un programme d'EE et d'EDD.

5.4.2 Formation d'éducateurs - médiateurs

Choix méthodologiques

Du point de vue méthodologique, les acteurs de l'EE proposent l'introduction systématique des questions environnementales et de développement dans l'ensemble des formations professionnelles, « du coiffeur à l'architecte en passant par le gestionnaire », dès l'école secondaire, dans l'enseignement supérieur, la formation des demandeurs d'emploi, la formation professionnelle et continue. Les exemples sont nombreux, mais concernent le plus souvent la formation d'éducateurs (formation initiale à l'Université ou formation permanente) et rarement la formation des professionnels, secteur à développer.

Actions concrètes

- Formation en EE dans une Université en Australie : En Australie, dans la Faculté d'Education du Queensland University of Technology (la plus grande Faculté de formation d'enseignants en Australie) le corps enseignant a exploré l'établissement de synergies et partenariats à travers la Faculté, mais aussi à son extérieur, dans une optique d'une « Education pour la viabilité » (EfS) et d'un apprentissage tout au long de la vie (Ferreira, 2005). Ils ont voulu identifié des opportunités pour intégrer l'EfS depuis la plus jeune enfance, dans l'éducation formelle, à l'Université, l'éducation communautaire et l'éducation dans les entreprises. Les étudiants sont amenés à créer des partenariats avec des groupes communautaires, à faire des recherches et à créer du matériel pédagogique sur des thèmes comme p.ex. les visions d'un avenir viable, EsS dans le contexte géographique régional de l'Asie – Pacifique, EsF et globalisation, etc. La Faculté s'est aussi engagée dans le développement de matériel et de programmes éducatifs pour des corps privés intéressés par l'EfS, qui l'a amené à collaborer avec des architectes, urbanistes, ingénieurs, et autres qui traditionnellement ne font pas partie des réseaux d'éducateurs.

- Formation de jeunes professionnels et d'enseignants en service en Grèce à une analyse critique des réalités environnementales

Dans la Faculté de Génie Forestier de l'Université Aristote de Thessalonique, en Grèce, une formation en EE est dispensée aux étudiants en études pré- et post-universitaires. Le fondement théorique d'une telle formation se base sur le constat que ces futurs professionnels seront, par la nature de leurs fonctions, amenés à exercer un rôle éducatif en environnement auprès du grand public. Dans ce cadre, des recherches sur l'EE pour tout public, sont menées par des équipes d'étudiants – enseignants (Ragkou, 2011). L'enseignante responsable, P. Ragkou, a récemment coordonné une recherche sur l'analyse critique d'émissions de télévision sur l'écologie, qui a permis de dégager les grands axes et critères pour une approche systémique et non fragmentée des questions environnementales par les médias. Depuis trois ans, une recherche en cours porte sur les conceptions des étudiants et des éducateurs actifs en EE à propos du concept d'environnement et à propos du modèle de développement économique et des valeurs sous-jacentes liées à ce modèle, véhiculées par les médias. Les résultats de ces recherches sont par la suite intégrés dans le curriculum de la formation, ainsi que dans le programme de formations d'enseignants en service que la Faculté organise régulièrement (ex. le programme de formation pour l'ensemble de la région de la Grèce du Nord en 2007-2008).

- Formation en EE au Brésil : Dans le cadre d'un séminaire sur l'Education à l'Environnement mis en place par le professeur Marcos Reigota à l'Université de Socoraba au Brésil et adressé à des étudiants post-universitaires, les étudiants travaillent sur les principes de la Charte des Responsabilités Universelles, en développant une réflexion sur ses implications pédagogiques et des outils pédagogiques.

- Formation en EE au Canada et à distance : sur campus à Montréal ou à distance pour la francophonie. Il s'agit de trois cours repartis sur un an sanctionnés par un diplôme d'études supérieures en ERE. Ce programme est mis en place par la Chaire de recherche du Canada en Education relative à l'Environnement, à l'Université du Québec à Montréal (Francine Panneton ; <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/Formation.html>).

- Formation à travers les médias en Ile Maurice Il s'agit d'actions de communication menées par la « MCA – Mauritius College of the Air » : des programmes de télévision éducative sur des thèmes comme l'énergie, le développement durable, etc., conçus d'abord pour être dédiés aux étudiants, mais diffusés aussi par la chaîne de télévision publique à l'intention au grand public. C'est un travail d'éducation et pas seulement du journalisme. Des indications montrent qu'un grand nombre de personnes suivent ces émissions et que leur message essentiel est compris et assimilé, pas seulement par des intellectuels, mais aussi par « l'homme de la rue » (Atchia, 2011).

5.4.3 Créer des ressources et outils éducatifs

actions concrètes

En France, l'association DIRES (Didactique, Innovation, Recherche en Education Scientifique) a été constituée aux années '70 pour promouvoir l'éducation scientifique dans une optique se référant aux liens science - société. Une partie de l'activité de l'association s'est orientée vers l'éducation pour l'environnement et plus généralement vers une éducation pour l'exercice de la citoyenneté, d'où la création en son sein d'E.D.E.N., groupe de recherche et de réflexion sur l'Education pour le Développement et l'Environnement (site web : www.dires-eden.org). En ce qui concerne la création d'outils pédagogiques :

- a) DIRES par son groupe E.D.EN. a développé des diaporamas « Riches de Nature » destinés surtout au secteur éducatif scolaire et aussi au grand public afin de montrer les raisons profondes du respect et de l'intérêt que nous devons porter à la Nature, ce que ne fait pas vraiment l'usage actuel du concept de Biodiversité ("leurre médiatique"?).
- b) Des membres de DIRES et du groupe de travail « A l'école du possible » (site web : <http://www.c-possible.org/>) préparent actuellement un document sur l'éducation en général pour essayer de peser dans le débat de l'élection présidentielle en France, en 2012. Tous les candidats à l'élection mettent en avant la priorité « Education ». Une proposition serait d'instaurer vraiment, au coeur des finalités et de toutes les pratiques, une Education pour l'exercice de la Citoyenneté. Celle-ci peut s'inspirer largement de l'esprit, des pratiques et même des méthodes et outils adaptées à l'EE et à l'EEDD (Cf. livre de Giordan & Souchon, 2008 et Ziaka et al., 2002).
- c) DIRES travaille aussi à partir des éléments de son site et à partir d'anciennes productions pour l'UNESCO, à créer des outils pédagogiques (sur divers thèmes, dont Nature et Biodiversité, énergie, gestion des ressources naturelles et sur des méthodes) destinés à faciliter la tâche des éducateurs et "publics-relais" (journalistes, autres médiateurs). Ces produits seront gratuits d'utilisation par téléchargements (comme p.ex. le diaporama « Riches de Nature », qui présente un résumé pour un exposé permettant de démarrer un projet d'EE (un débat en classe, le choix des activités, etc.)).

5.5 Une réforme de la connaissance – réforme de la pensée : 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 ».

Chapitre 6 : Discussion sur la stratégie future – recherche et action

Face aux enjeux que pose la crise actuelle –crise systémique d'une ampleur inouïe- économique - financière, sociale et environnementale, nous considérons que la conférence de la société civile «Rio+20» est bien le moment opportun pour poser la question de la responsabilité des éducateurs en environnement, non pas autour des « bons gestes à inculquer », mais sur la base du débat autour de : **quel modèle de société** voulons-nous mettre en avant ? Quels sont les outils conceptuels dont nous disposons et que nous pouvons mettre en avant ?

Nous avons vu que les initiatives de prise de responsabilité par les acteurs de l'EE restent souvent fragmentaires, ne s'attaquant pas au cœur du sujet : comment contribuer à ce que les gens deviennent maîtres de leur destin en se plaçant conceptuellement à l'extérieur du système. Le plus gros du travail reste à faire !

Nous proposons ainsi, dans la poursuite de la démarche du programme *Ethique & Responsabilité*, un travail qui pourrait être lancé lors de la conférence de la société civile parallèle à celle de l'ONU sur l'environnement, « Rio+20 », et poursuivi après la conférence, à travers nos réseaux d'appartenance et le réseau qui nous aurons constitué lors de cette occasion. Il s'agit de recueillir et de promouvoir des «témoignages» afin d'identifier des exemples de prise de responsabilités par les acteurs d'EE, en vue de la question pour nous cruciale : **Comment pourrait-on favoriser le développement d'une pensée complexe et la participation citoyenne, en vue d'un changement systémique ?**

Il pourrait s'agir d'actions d'éducation / communication à l'environnement qui amènent des éléments pour «repenser le système» basées à titre indicatif sur : a) des études de cas tels que l'expérience d'actions d'efficience énergétique, d'économie solidaire, de commerce équitable, de consommation responsable, b) des outils d'analyse tels que l'empreinte écologique, l'analyse des flux de matière et d'énergie, la traçabilité des produits de consommation, c) des concepts qui proposent une optique nouvelle, en partant de concepts particuliers jusqu'aux concepts intégrateurs, p.ex. de la notion de l'écologie industrielle (territoriale), de la «dette écologique», aux notions de la «décroissance», de «l'économie du bonheur», de la «société durable», de «l'œconomie».

Nous sommes convaincus du grand potentiel éducatif, pour les éducateurs eux-mêmes tout d'abord, d'une capitalisation et d'un échange d'expériences d'actions innovantes. En même temps, dans le cadre plus général d'une stratégie à long terme pour la mise en place d'une Déclaration des Responsabilités Universelles, on pourrait imaginer la création d'une instance internationale de veille sur l'exercice des responsabilités, qui n'aurait pas comme but de dénoncer les comportements irresponsables, mais de promouvoir les actions responsables. Au sein de cette instance, un «Comité d'éducation à l'environnement» pourrait s'appuyer sur cette recherche de «témoignages» pour faire connaître au niveau international des actions responsables en Education à l'Environnement, dans une optique de recherche d'un modèle alternatif de développement humain.

6.1 Méthodes

1. Contribuer à la **mise en oeuvre d'actions éducatives** à travers :
 - la participation de jeunes et d'adultes dans le débat public autour de questions environnementales (Exemples : l'initiative «Sciences et Citoyennes» en France et ailleurs, les «Pactes sociaux» dans plusieurs pays du monde) ;
 - des actions citoyennes et des projets environnementaux concrets (exemples : actions de lutte sociale autour de questions d'aménagement d'environnement au niveau local, projets expérimentaux comme les «Ecoles familiales» au Brésil et le projet des «Bons voisins de l'eau» en Moyen Orient).
2. Contribuer au **développement d'outils éducatifs** adressés à des éducateurs / communicateurs à l'environnement, aux jeunes et au grand public, **basés sur** une capitalisation de nos expériences dans le domaine méthodologique et sur des exemples tels que :
 - la démarche de la constitution de «fiches DPH» sur l'Education à l'Environnement que nous avons menée entre 1993 et 2000, comme support à l'échange de savoirs entre éducateurs / communicateurs à l'environnement et comme base pour la création d'outils pédagogiques diversifiés ;
 - l'analyse conceptuelle de la communication sur l'environnement par les médias, outil d'analyse basé sur l'établissement de «cartes conceptuelles» développé par Y. Ziaka (thèse de doctorat, 1995) ;
 - des outils existants, comme p.ex. les nombreuses publications du «Chantier Education à l'Environnement» de l'«Alliance pour un Monde Solidaire» (bulletin de liaison pour des éducateurs de 60 pays entre 1994 et 2001, livres, etc.), la revue «Regards, Recherches, Réflexions» de l'Université du Québec, les produits pédagogiques de l'Association DIRES en France.
3. Contribuer à l'intégration de la question de la responsabilité dans **la formation de formateurs** : formation initiale et continue (éducateurs de tout niveau, animateurs, communicateurs, journalistes), basés sur :

- les nombreux projets de formation en cours adressés à des éducateurs et à des professionnels dont la profession est liée à des questions environnementales, coordonnés par certains de nos correspondants (formation universitaire en Grèce, au Brésil, en Australie, au Canada).
4. Diffuser la problématique de la responsabilité à travers les réseaux d'EE au niveau international auxquels nous participons :
- réseaux «Planet'ERE», «Congrès Mondiaux d'EE», «FICEMEA»
 - réseaux autour de projets concrets.

6.2 Objectifs – Résultats attendus

Contribuer à former des éducateurs en environnement responsables, ayant la volonté et les compétences pour :

- concevoir et analyser de manière systémique et critique la crise globale environnementale et ses rapports avec ses dimensions sociales et économiques ;
- éduquer à une pensée complexe, à une participation active dans le débat public en matière d'environnement et à l'engagement dans l'action citoyenne.

6.3 Ressources

- Notre participation active dans l'organisation des « Congrès Mondiaux d'Education relative à l'Environnement », par le Réseau mondial d'éducateurs à l'environnement, tenus chaque 2 ans (Co-organisés par l'Université du Québec à Montréal et autres – <http://www.environmental-education.org/>)
- Notre participation active à la « FICEMEA » : « Fédération Internationale des Centres d'Entraînement dans les Méthodes d'Education Active », organisme en relations opérationnelles avec l'UNESCO, doté du statut participatif des ONG auprès du Conseil de l'Europe (<http://www.ficemea.org/>)

6.4 Agenda

Travail à long terme :

Création d'une structure organisationnelle d'identification et de valorisation d'expériences d'actions innovantes et responsables en matière d'éducation et de communication en environnement.

Notre objectif est de donner aux éducateurs «envie d'agir», à travers la promotion -au niveau international- d'actions d'éducation et de communication porteuses d'espoir et responsables, placées dans une optique de recherche d'un modèle alternatif de développement humain.

Pratiquement, ce travail se fera à travers l'implication d'une association sans but lucratif («Polis», ayant une expérience de gestion de projets européens et internationaux depuis 1996), en partenariat avec des organismes spécialisés dans le domaine de la communication.

Cette structure coordonnera deux volets de travail :

1. La constitution d'une banque «d'expériences responsables», basée sur :

- la capitalisation de nos expériences dans le domaine méthodologique : les «fiches DPH» sur l'Education à l'Environnement que nous avons créées entre 1993 et 2000, l'outil des «cartes conceptuelles» que nous avons développé, et autres;
- notre travail de longue date au sein de réseaux internationaux diversifiés, ceux mentionnés auparavant (dans la section «Lobby»), des réseaux autour de projets divers de l'UE où nous avons participé, ainsi que ceux formés à l'occasion de notre travail pour le «Chantier Education à l'Environnement» de l'«Alliance pour un Monde Solidaire» entre 1994 et 2001 et pour la «Charte» ;
- le travail des autres partenaires du programme «Ethique et Responsabilités», par où nous pouvons puiser des expériences significatives pour notre domaine de recherche.

2. La création de matériels éducatifs présentant ces expériences innovantes et la Charte des Responsabilités elle-même.

Ce matériel sera réalisé sur supports diversifiés : brochures, affiches, vidéos, présentations audiovisuelles, jeux de société, bandes dessinés, sites web et médias sociaux, etc.

Ce matériel servira :

- comme base pour l'échange de savoirs entre éducateurs / communicateurs à l'environnement ;
- comme matériel pédagogique pour la formation initiale et continue d'éducateurs et de communicateurs à l'environnement, matériel qui sera diffusé auprès des Universités et autres organismes de formation ;
- comme matériel pédagogique pour les interventions éducatives dans des écoles, des clubs de jeunesse, auprès des associations de tout type ;
- comme matière première pour la création de bulletins de presse à diffuser auprès des médias traditionnels au niveau international, à l'intention du grand public.

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
- 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.
- 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'ecosocialisme », 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

Contributions d'acteurs

2011 – Communications libres des acteurs suivants :

- **Michaël ATCHIA** – Ile Maurice – Spécialiste en Management Environnemental et Développement Durable, Directeur du Programme de l'Education à l'Environnement et de la Formation à l'Environnement de l'UNEP de 1986 à 1996
- **Jean-Paul BRAUX** – France – Biogiste, Enseignant au primaire
- **Marc GENÈVE** – France – Secrétaire Général de la Fondation Internationale des Centres d'Entraînement dans les Méthodes d'Education Active (FICEMEA)
- **Jean BURGER** – France – Université Montpellier 2 – Chargé des relations Lycée – Université, Ancien Directeur de l'IFREE – Institut de Formation et de Recherche en Education à l'Environnement
- **Nathalie TORDJMAN** – France – Diplômée en Sciences Naturelles et en Didactique des Sciences, Journaliste spécialisée dans le journalisme scientifique pour enfants
- **Christian SOUCHON** – France – Professeur d'Université retraité en Biologie et Education à l'Environnement, ancien Consultant à l'UNESCO
- **Polixeni RAGKOU** – Grèce – Professeur d'Education à l'Environnement à l'Université Aristote de Thessalonique
- **Marcos REIGOTA** – Brésil – Professeur d'Education à l'Environnement à l'Université de Socoroba
- **Myriam FRITZ-LEGENDRE** – France – Centres d'Entraînement dans les Méthodes d'education Active (CEMEA), Directrice de l'association territoriale de Bourgogne, Chargée de mission nationale Education relative à l'environnement