

Chemin de traverse

Revue transdisciplinaire d'éducation à l'environnement

Numéro 2 Solstice d'hiver 2005

Imaginons ensemble une Terre conviviale !



photo : Châtillon en Diois - Août 2005-Renée-Paule Blochet
Edité par les Amis de circée

Sommaire

Editorial

Eclairages

La construction des valeurs en éducation relative à l'environnement ?

Maryse Clary Maître de conférence Aix Marseille

A l'heure des valeurs... que fait l'école?

Francine Pellaud, Dr en sciences de l'éducation, LDES, Université de Genève (Suisse)

L'éthique de l'environnement comme projet de vie et “ chantier ” social : un défi de formation

Lucie Sauvé professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement,

Carine Villemagne **Ph.D.** est chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal,

La paix comme valeur centrale de l'éducation à l'environnement. L'expérience de l'Ecole de la paix.

Richard Pétris, Directeur de l'Ecole de la paix, Grenoble

L'Imagination créatrice comme valeur centrale d'une pédagogie enchantée relative à l'environnement

Mohammed Taleb : philosophe

Entretien avec Thierry Geffray

Président de la communauté des communes du Diois

Points d'appui

Loi constitutionnelle relative à la Charte de l'environnement

Texte adopté le 28 Février 2005 par le Parlement réuni en Congrès et promulgué le 1er Mars 2005 par Jacques Chirac, Président de la République.

Déclaration de Venise

Communiqué final du Colloque organisé par l'UNESCO Mars 86

La science face aux confins de la connaissance : Le prologue de notre passé culturel

La charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne

Mouvances et Réseaux . Livres et revues

Le réseau "Ecole et nature"

La fondation Nicolas Hulot

Éducation relative à l'environnement :

Regards – recherches – réflexions

Une revue francophone internationale dédiée à la recherche en éducation relative à l'environnement

Directrice de publication : Renée-Paule Blochet

Secrétariat de rédaction : Jacqueline Charron

Comité de rédaction : Renée-Paule Blochet, Jacqueline Charron, Mohammed Taleb

Comité de relecture : Maryse Clary, Lucie Sauvé, Carine Villemagne, Michela mayer

Conseil scientifique et correspondants étrangers

Nacera Aknak Khan (Algérie) Présidente de Culture XXI (Réseau international de développement durable et d'éducation)

Gérard Bonhure Inspecteur Général de l'Education Nationale de Sciences de la Vie et de la Terre responsable de l'éducation à l'environnement pour un développement durable au niveau français

Maryse Clary Maître de conférence honoraire à l'IUFM d'Aix Marseille, spécialiste en éducation à l'environnement pour un développement durable

Cécile Fortin Debart Docteur en muséologie et médiation des sciences. Consultante indépendante, associée à l'équipe de recherche Muséologie et médiation des sciences du Muséum national d'Histoire naturelle, Paris.

Michel Giran Président de l'Association pour le Développement des Outils Multimédia pour l'Environnement, directeur de Planetecologie, site d'éducation à l'environnement et de développement durable

Pierre-Antoine Landel Maître de conférence Institut de Géographie Alpine de Grenoble. CERMOSEM

Michela Mayer (Italie Universitaire spécialiste en Education à l'environnement pour un développement durable , présidente de l'ENvironmental Schools Initiatives (ENSI)

Philippe Meirieu Professeur des universités. Directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Lyon

Basarab Nicolescu Physicien théoricien au CNRS, Université Paris 6, Président du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (CIRET)

Thierry Thouvenot Chargé de mission en développement durable

Abonnement à Chemin de Traverse (numéros 1 et 2)

Nom ou raison sociale

Prénom.....

Adresse.....

Courriel.....

Individu : 15 €

Institution, association : 30 €

Soutien à partir de 20 €

Règlement par chèque à l'ordre de :

Les amis de Circée

Quartier saint Ferréol

26410 Menglon

33 (0) 4 75 21 87 08

amisdecircee@wanadoo.fr

Dépôt légal : à parution

ISBN : en cours

Les textes sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs et n'engagent pas l'association
« Les amis de Circée ».

Editorial

On parle aujourd'hui plus souvent d'éthique que de morale, parce qu'on ne confond plus la moralité qui dicte ce qui est bien ou mal et l'éducation fondée sur une réflexion, sur des valeurs, en d'autres mots, sur ce qui donne sens à la vie.

L'éthique se compose de l'ensemble des valeurs qui dictent nos conduites et nos choix ; elle repose sur des fondements philosophiques, et sur des principes issus de ces valeurs clés. C'est finalement sur le terrain des actes qu'elle se concrétise, se perçoit et se justifie.

Eduquer au développement durable, c'est agir, agir pleinement, de ce fait s'interroger sans cesse sur l'adéquation entre cet agir et le socle des valeurs sur lesquels il prend ancrage.

Il y a bien sûr l'interrogation sur le sens du mot lui même : il y a tant de représentations qui lui sont attachées ! On peut agir pour mettre en valeur, donner de la valeur, avoir de la valeur à ses propres yeux, aux yeux des autres.

Nous sommes engagés dans une démarche éducative qui interroge, voire remet en cause l'approche du monde. Comment nous engager plus avant, sans mieux cerner quelle est notre éthique et quelles sont nos valeurs ?

L'éducation relative à l'environnement et la transdisciplinarité dans laquelle elle s'inscrit, appartient à plusieurs familles, structurant chacune, pour partie, son éthique.

C'est une mosaïque de valeurs qui illustrent les multiples sensibilités des courants et mouvements qui s'y réfèrent.

Il est de ce fait légitime de s'interroger sur la convergence de ces valeurs qui peut seule garantir la cohérence des discours tenus et des actes posés, et donc sur l'existence d'une éthique commune à ces différents courants.

Il existe un tel foisonnement de sens sous les différents concepts souvent émis ou proposés qu'il serait vain de vouloir en établir une typologie immuable.

Il ne s'agit donc pas ici d'imposer une image pré formatée de l'éthique mais de proposer des pistes de réflexion susceptibles de fournir des repères pour la créativité de chacun.

Chemin de traverse vous invite ici, à rencontrer, réfléchir, partager des composantes de l'éthique et des valeurs sous tendues par l'éducation relative à l'environnement aujourd'hui.

Renée-Paule Blochet
Présidente de l'association

Eclairages



La construction des valeurs en éducation relative à l'environnement ?

Maryse Clary

Maître de conférences Aix Marseille

Pourquoi un article sur les valeurs en éducation relative à l'environnement ? Loin de nous la prétention de nous interroger sur la crise ou le devenir des valeurs dans un monde de plus en plus globalisé. Mais parce qu'elles confèrent un sens profond à nos actions et à notre vie, la construction des valeurs revêt une importance fondamentale dans l'éducation relative à l'environnement. Des valeurs, il y en a toujours eu tout au long de l'histoire de l'humanité. La pluralité des cultures à laquelle nous sommes actuellement confrontés ne révèle-t-elle pas un pluralisme des valeurs si bien que le problème deviendrait "comment s'orienter parmi toutes ces valeurs" ?

Par ailleurs, lorsqu'on parle d'ErE, ce qui apparaît en premier, c'est le terme éducation. L'éducation a un sens plus large que l'instruction. Elle vise avant tout une construction des valeurs morales alors que l'instruction vise à la formation intellectuelle de l'individu. L'éducation est en quelque sorte tenue de fournir les cartes d'un monde complexe et la boussole permettant d'y naviguer. Une réponse purement quantitative en terme d'acquisition d'un stock de connaissances n'est ni possible ni appropriée. Il faut que chaque individu soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir ses connaissances et de s'adapter à un monde changeant.

Eduquer, nous dit le Petit Larousse, c'est "*développer les capacités intellectuelles et physiques et le sens moral de quelqu'un*". Etymologiquement, éduquer signifie conduire hors de. Dans "Le temps du Monde fini", Albert Jacquard nous amène à réfléchir sur la dérive qu'a subie le terme éducation : "*E.ducere, dit-il, conduire un enfant hors de lui-même, l'inciter à s'auto-construire, lui en donner les moyens, n'est-ce pas le rôle premier de toute société ? Peu à peu on a transformé ce rôle en un apport de savoir, de nourriture. L'enfant est gavé pour qu'il en sache plus que les autres, qu'il soit compétitif, qu'il devienne un gagnant, qu'il fasse des perdants. Educere (conduire hors de) s'est dégradé en educare (nourrir)*". Il y a donc toute une réflexion à mener sur les finalités de l'éducation dans la perspective d'un développement viable pour tous.

Initier à la complexité comme un problème éthique

Les problèmes liés à l'environnement et au développement durable sont caractérisés par leur complexité. Cette complexité, il faut la connaître et la comprendre pour ne pas tomber dans la simplification qui est la porte ouverte à toutes les déviances. Ainsi que l'analyse E. Morin, une tradition de pensée bien enracinée dans notre culture et qui forme les esprits dès l'école élémentaire, nous amène à connaître le monde par des idées claires et distinctes et à disjoindre ce qui est lié, à unifier ce qui est multiple. "*Or, comme le précise E. Morin, le problème crucial de notre temps est 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*". Il va jusqu'à parler de pensée écologisée. Tout problème d'environnement relève de plusieurs champs à la fois qui s'entrecroisent, interagissent les uns les autres, créant des phénomènes

nouveaux parfois irréversibles. C'est ce processus de complexité que doit saisir l'Education relative à l'Environnement. *“ Il ne s'agit pas de reprendre l'ambition de la pensée simple qui était de contrôler le réel mais de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer, de négocier”* (E. Morin). La complexité, *“ un des maîtres mots du discours scientifique actuel”* (A. Jacquard), caractérise une structure composée de nombreux éléments, appartenant à de nombreuses catégories, ayant chacun des caractéristiques, développant entre eux de multiples interactions non linéaires et échangeant avec un environnement externe. Les unités complexes sont multidimensionnelles.

Il y a une inadéquation de plus en plus grande entre nos savoirs cloisonnés, compartimentés et des situations réelles ou des problèmes de plus en plus transversaux. La connaissance d'informations isolées est insuffisante, c'est dans le contexte qu'elles prennent sens. La mise du savoir en disciplines a amené de l'ordre et de l'organisation dans l'enseignement mais elle a aussi entraîné une perte de sens, la standardisation des savoirs ayant souvent donné l'illusion de la transférabilité. De ce fait, l'ErE se trouve en rupture par rapport aux savoirs traditionnels : en effet, si les savoirs disciplinaires sont organisés autour de questions structurées par des présupposés théoriques, l'ErE se structure autour de problèmes concrets à résoudre, en fonction du contexte et de la manière dont on veut agir, on vise des situations particulières. Ainsi que l'analyse C. Bastien, *“l'évolution cognitive ne va pas vers la mise en place de connaissances de plus en plus abstraites mais, à l'inverse, vers leur mise en contexte”* et de préciser *“la contextualisation est une condition essentielle de l'efficacité”*.

Les représentations que se donnent alors les scientifiques, même si elles utilisent des résultats disciplinaires, ne sont pertinentes que dans la mesure où elles sont organisées en fonction de ce que l'on veut faire. On construit une représentation théorique appropriée pour pouvoir communiquer et décider dans un contexte précis et en fonction d'un projet particulier. G. Fourez évoque la construction d'un îlot de rationalité et nous renvoie à 2 métaphores : d'une part, *“un îlot émergeant dans un océan d'ignorance”* et, d'autre part, *“celle de rationalité qui implique la possibilité d'une discussion parce qu'on s'est mis suffisamment d'accord sur ce dont on parle”*. Le savoir devient un lieu de complémentarité entre les savoirs disciplinaires, les savoirs interdisciplinaires, les savoirs de terrain et ceux qui émergent de la vie quotidienne. La notion de négociation devient alors fondamentale. La méthode générale s'apparente à la démarche de résolution de problème orientée vers la compréhension de la situation en vue d'une prise de décision éclairée. L'éducation doit donc favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit à se poser des questions, laisser s'exercer librement la curiosité de l'enfant, de l'adolescent, la stimuler alors que trop souvent l'éducation traditionnelle l'éteint. Elle doit amener les élèves à se référer au complexe, au contexte, de façon multidimensionnelle et dans une conception globale.

Comprendre le monde, comprendre l'autre

Nous devons constater que, selon le mot de Paul Valéry, la planète est “finie”, et que cette finitude implique la solidarité des humains. Cependant, comme l'analyse A. Jacquard, *“Ce mot solidarité n'évoque pas ici un bon sentiment, mais la réalité d'une interdépendance. Les hommes n'ont pas le choix d'être ou non solidaires ; ils le sont par nécessité, comme les passagers uniques d'un bateau”*. Et de prendre l'exemple de l'effet de serre. Aussi, aider à transformer une interdépendance de fait en une solidarité voulue correspond à une des tâches essentielles de l'éducation. Elle doit, à cette fin, mettre chaque individu en mesure de se

comprendre lui-même et de comprendre l'autre à travers une meilleure connaissance du monde. Pour que chacun puisse saisir la complexité grandissante des phénomènes mondiaux et dominer le sentiment d'incertitude qu'elle suscite, il lui faut d'abord acquérir un ensemble de connaissances, puis apprendre à relativiser les faits et à faire preuve de sens critique face au flux des informations. L'éducation manifeste ici, plus que jamais, son caractère irremplaçable dans la formation du jugement. Elle favorise une compréhension véritable des événements, au-delà de la vision simplificatrice et par là même déformée qu'en donnent les médias. La compréhension de ce monde passe par celle des rapports qui unissent l'être humain à son environnement.

L'exigence d'une solidarité planétaire suppose que soient dépassées les tendances au repli identitaire au profit d'une compréhension des autres fondée sur le respect de la diversité. La responsabilité de l'éducation dans cette démarche est primordiale car affirmer sa différence peut constituer une démarche positive mais mal comprise, cette revendication contribue à rendre difficiles la rencontre et le dialogue avec l'autre. *“L'éducation doit dès lors s'attacher à la fois à rendre l'individu conscient de ses racines, afin qu'il puisse disposer de repères permettant de se situer dans le monde, et à lui apprendre le respect des autres cultures”* (L'Éducation, un trésor est caché dedans). La connaissance des autres cultures conduit à une double prise de conscience : celle de la singularité de sa propre culture, mais aussi celle d'un patrimoine commun à l'ensemble de l'humanité. L'éducation a pour mission d'enseigner à la fois la diversité de l'espèce humaine et la conscience des similitudes et de l'interdépendance entre tous les êtres humains de la planète.

L'individu se construit dans l'interaction dynamique identité - altérité. La découverte de l'autre passe nécessairement par la connaissance de soi et, pour donner à l'enfant et à l'adolescent une vision juste du monde, l'éducation doit d'abord lui faire découvrir qui il est. C'est alors seulement qu'il pourra se mettre à la place des autres pour comprendre leurs réactions. Mais, comprendre les autres permet de mieux se connaître soi-même. Toute forme d'identité est complexe, chaque individu se définissant par rapport à l'autre, aux autres, à plusieurs groupes d'appartenance. La découverte de la multiplicité de ces appartenances conduit à la recherche de valeurs communes propres à fonder une solidarité intellectuelle et morale. Apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension d'autrui et de son histoire, de ses traditions et valeurs spirituelles, l'objectif étant d'encourager les gens à réaliser des projets à plusieurs et à gérer les conflits de façon intelligente et pacifique. L'éducation relative à l'environnement est aussi une éducation à la diversité bio - culturelle, à la convergence entre nature et cultures.

Une éthique de la responsabilité

L'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu et conduire chacun à être en mesure de se constituer une pensée autonome et critique, être capable de se forger son propre jugement. Le but essentiel de l'éducation à l'environnement et à la viabilité est de promouvoir une nouvelle citoyenneté contribuant à doter les jeunes d'attitudes et de comportements visant à respecter, protéger et finalement bien gérer l'environnement, à avoir à l'égard des autres une attitude de compréhension, de tolérance et d'entraide, et surtout, se référer à la notion de responsabilité et d'engagement, au service d'une gestion raisonnée et raisonnable du territoire, au service d'une protection intelligente de notre cadre de vie, au service d'un fonctionnement harmonieux de nos rapports sociaux. Quel terrain d'apprentissage privilégier ? Celui sur lequel on pourra agir au quotidien, à savoir son propre

territoire. Seules la compréhension de son propre territoire, la maîtrise de son espace, la mémoire qui s'y rattache, permettent de s'insérer dans la société et d'adhérer à des choix plus vastes mettant en jeu la planète. Il s'agit de s'appropriier l'espace et la mémoire du lieu non pas dans un sens conservatoire mais pour mieux maîtriser son futur, être un acteur responsable dans le changement.

Cette éthique de la responsabilité s'avère d'autant plus indispensable que le monde dans lequel nous vivons connaît un changement majeur : les hommes ont désormais les moyens techniques d'altérer et de détruire de manière irréversible leur environnement : *“Les hommes ont commencé à mettre en danger la planète sur laquelle ils vivent, la seule planète qui, précisément, a rendu possible le développement des formes de vie, au sein desquelles est apparue et s'est affirmée la vie humaine”* (M. Béaud). E. Cobast, dans un article intitulé *“L'insoutenable responsabilité des hommes”* analyse comment les Anciens, par le moyen de la technique, achevaient la Nature dans le sens où ils révélaient tout ce qu'elle pouvait donner et comment ce sens s'est inversé si bien que la Nature, de fin est devenue un moyen. Et la dimension éthique s'avère fondamentale dans la mesure où, nous dit-il, *“instrumentaliser de la sorte la Nature, c'est aussi prendre l'habitude de faire de l'homme, un matériau, une matière première. On donnerait aujourd'hui plus volontiers comme exemple de cette dérive, trahie par le langage, la douloureuse expression de “ressources humaines” que d'aucuns dans les entreprises ont la charge de gérer”*. Et ce qui est en jeu, avec l'avenir de l'homme et de la Terre, c'est l'humanisme.

Nous nous référerons à E. Morin pour dire avec lui que *“la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes”*. Cette nouvelle approche scientifique, appuyée sur un principe d'incertitude, tout particulièrement en ce qui concerne les questions d'environnement, a pour corollaire une éthique de la responsabilité : *“ce qui est véritablement en jeu, ce sont les droits de l'homme, pas seulement de l'homme d'aujourd'hui, mais aussi de ses enfants et ses petits enfants”* (Rapport Brundtland). F. Ewald évoque une démocratie de l'expertise : *“l'environnement désigne un espace de débat sur les valeurs, où se trouve posée la question de la valeur des valeurs qui président à nos sociétés. L'institution politique de l'environnement est l'institution d'un tel espace comme espace du débat démocratique”*. Ce type de débat engage de nouvelles pratiques démocratiques : apprendre à gérer les conflits, refuser les réponses définitives et les certitudes, ainsi que le développement d'une vision moins mécaniste de l'homme. Préoccupations éthiques et humanistes se rejoignent dans une approche surmontant la séparation entre connaissances et valeurs. L'ErE apparaît comme l'une des formes majeures de la formation civique, elle contribue non seulement à faire connaître les mécanismes bio-physiques, économiques et sociaux qui régissent les relations de l'homme et de son milieu, mais aussi à développer une morale de la responsabilité, seule capable de maintenir le fragile équilibre terrestre et de renouveler le pacte fondamental unissant l'homme à la nature et les hommes entre eux.

En conclusion,

Au plan comportemental, il s'agit de faire cesser l'indifférence des gens envers la nature, de leur permettre de s'appropriier l'environnement, leur environnement, dans l'espace et dans le temps, à nouer une relation directe au monde, c'est-à-dire établir sa propre identité. Cette conscience identitaire permet de construire une citoyenneté reposant sur la responsabilité et la solidarité, valeurs toutes deux associées à la liberté, une liberté pour laquelle l'autonomie est

laissée à l'individu et au groupe. À chacun de s'informer et de participer en individu responsable, encore faut-il que chacun ait la possibilité de participer activement à la prise de décision concernant l'environnement dans lequel il vit.

L'ErE doit amener à la compréhension des systèmes de valeurs qui la sous-tendent et à la recherche de valeurs mieux adaptées à un développement durable. Ainsi, intégrer la responsabilité envers les générations futures dans les décisions d'aujourd'hui est un choix éthique. Développer une citoyenneté de proximité, bien sûr, comme forme privilégiée d'intervention sur le monde vécu de chaque collectivité mais aussi une citoyenneté planétaire. Comment élargir la question des droits de l'homme à celle, non moins cruciale, de ses devoirs à l'égard des générations futures et également à l'égard des autres espèces et de la nature ?

La problématique de l'environnement est apparue quand les sociétés ont ressenti leur propre développement comme une menace pour la survie de l'espèce humaine. Dans cette mesure, la finalité de la science est devenue politique. Science de la complexité, elle met en lumière le caractère complémentaire et non contradictoire des sciences expérimentales et des sciences sociales. Dans la mesure où le savoir sera nécessaire pour le changement, le lien entre l'éthique et la science pourra être la clé de résolution de bien des problèmes qui concernent notre avenir.

Bibliographie

- Bastien C. *Le décalage entre logique et connaissance* in Courrier du CNRS n°79 1992
Barbier R. *Écologie politique, éthique et éducation* in "Pour". GREP 2005
Béaud M. et ali. *L'état de l'environnement*. Ed. La découverte (Paris) 1993
Brundtland G.H *Notre avenir à tous*. CMED. Ed. du Fleuve, Montréal, Québec, Canada 1988
Cobast É. *L'insoutenable responsabilité des hommes* in Géopolitique du développement durable, Rapport Antheios 2005, PUF(Paris) 2005
Delors J. *L'éducation, un trésor est caché dedans* Ed. Odile Jacob-UNESCO (Paris) 1996
Ewald F. *L'expertise, une illusion nécessaire* in La Terre outragée. Ed. Autrement (Paris) 1992
Fourez G. *Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école* in Revue des Sciences de l'Éducation, vol XXIV, n°1 (Montréal)1998
Jacquard A. *Voici le temps du monde fini*. Ed. Seuil (Paris) 1991
Jacquard A. *À toi qui n'es pas encore né(e)*. Calmann-Lévy (Paris) 2000
Morin E. *Introduction à la pensée complexe*. ESF Ed. (Paris) 1990
Morin E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* . UNESCO 1999
Morin E. *Ethique* in "Pour". GREP 2005

A l'heure des valeurs... que fait l'école?

Francine Pellaud, Dr en sciences de l'éducation, LDES, Université de Genève (Suisse)

Au nom d'une certaine vision de la laïcité, les leçons de morale ont été écartées de l'enseignement scolaire au milieu du XX^e siècle. Avec elles, c'est une grande partie des « savoir-être » qui a disparu de l'école, remplacée, en partie, par l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement. Pour autant que la première ne se limite pas à une éducation civique et que la seconde parvienne à échapper au strict découpage disciplinaire qui la confine à l'histoire, la géographie et, parfois, les sciences.

Pourtant, dans un monde préoccupé par la violence et les conflits ethniques, par des catastrophes écologiques qui risquent à moyen, voire court terme, de modifier largement la physionomie du monde et les répartitions de populations –la montée du niveau des océans et l'accès à l'eau potable sont certainement les exemples les plus alarmants- une réflexion profonde en termes de valeurs doit être entreprise.

Clarifier sans imposer

De notre point de vue, l'école devrait donc permettre aux élèves de se positionner face à trois questionnements fondamentaux :

- *Savoir ce que je veux* (profession, « standing », relations sociales et affectives, environnement, etc.),
- *Pourquoi je le veux* (quelles sont les valeurs et les priorités qui priment dans ces choix/désirs),
- *Et combien je suis prêt(e) à investir pour l'obtenir...*
... en gardant à l'esprit que je ne suis pas seul(e) au monde !

Mais le dialogue est difficile à entamer. Au nom de la laïcité déjà mentionnée et d'une déontologie pas toujours bien interprétée, les enseignants peinent à entrer dans le débat. La peur de froisser des sensibilités, de créer à l'intérieur même de leur classe des conflits idéologiques, de voir surgir les parents pour défendre ce que beaucoup estiment encore être un pilier de l'éducation parentale rend le corps enseignant extrêmement réticent face à cette perspective.

Cette réaction, si elle peut trouver une certaine légitimité, n'est cependant pas recevable. Car c'est oublier que nous véhiculons nos propres valeurs à travers ce que nous sommes. Et les élèves sont très forts à ce petit jeu de la démythification. Vous parquez un 4x4 ou un vélo en arrivant à votre travail et, déjà, vous êtes « catalogué ». Vous portez des baskets de marque ou des sandales ? Idem. Le journal que vous laissez traîner, la cravate que vous arborez ou non, le « look » de votre sac à main ou de votre serviette, le café ou les gens que vous fréquentez participent à cet « étiquetage », qu'il soit justifié ou non. Dès lors, pourquoi ne pas clarifier les choses d'entrée de jeu, en profitant, par la même occasion, pour offrir un peu de recul sur les multiples manipulations dont nous sommes tous, quotidiennement, victimes et qui –oh paradoxe !- apparaissent souvent à nos élèves comme nos véritables libertés ? Car si la manipulation politique est fréquemment récréée de manière exacerbée par les étudiants du collège ou du lycée, celle, beaucoup plus efficace et bien plus pernicieuse et perverse de la publicité, n'est relevée que par quelques individus qui s'affichent eux-mêmes, par leur habillement, leur coupe de cheveux ou tout autre attribut, « hors norme ».

Sans vouloir imposer nos propres valeurs –ce qui serait en soi une autre forme de manipulation- nous pouvons viser une clarification bénéfique qui permettrait aux élèves ou

aux étudiants d'identifier les multiples influences qui conditionnent leur vie en général et leur permettre ainsi de se positionner face à elles. Prendre conscience qu'une marque peut véhiculer une idéologie –et donc nous « cataloguer » comme adhérent à cette dernière- et que l'argent ainsi investi dans un tel achat soutient des mouvements qui peuvent aller à l'encontre même de nos convictions et de nos valeurs est quelque chose non seulement d'important, mais qui peut être un moteur fort pour développer un esprit critique.

Une mission hors programme ?

Si les programmes ne sont pas explicites en la matière, les directives du ministère de l'éducation nationale française, quant à elles, sont très claires. Concernant l'éducation au développement durable (EDD), sujet de grande actualité, nous pouvons lire : « *La prise de conscience des questions environnementales, économiques, socioculturelles doit, sans catastrophisme mais avec lucidité, aider (les élèves) à mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de celui-ci ainsi qu'au développement d'une solidarité mondiale.*¹ ». Ainsi, sans même parler d'éducation morale, d'approche éthique ou de clarification de valeurs, les enseignants sont conviés à développer chez leurs élèves des comportements estimés « propices » ainsi qu'une valeur essentielle : la solidarité mondiale. Mais encore une fois, que cela signifie-t-il réellement dire dans le cadre d'une classe ? La solidarité peut-elle être envisagée dans une école où l'erreur est encore trop souvent stigmatisée, où « l'excuse » est systématique, que ce soit pour un travail non rendu, une absence ou une arrivée tardive, et où l'esprit de compétition est une valeur en soi ? Et que dire des exemples qu'offrent les choix économiques de nos politiciens lorsqu'ils maintiennent des subventions protectionnistes qui empêchent certains pays de survivre² ? D'autre part, quels sont les « *comportements propices* » au système planétaire ? Le tri des déchets, souvent la seule action menée à bien durant les cours d'environnement, est-il un geste suffisant ?

Tout est question de méthode...

Il n'y a jamais de réponse simple à des questions complexes, et le seul fait de les poser ces questions laisse entrevoir la multiplicité des problèmes qu'elles soulèvent. Tout d'abord, il faut prendre conscience de la nature même des valeurs. Profondément ancrées « dans nos têtes », elles sont en même temps à la base de l'élaboration, mais aussi de l'expression de nos conceptions³. En même temps profondément intimes et totalement acquises à travers les multiples environnements dans lesquels nous baignons (non seulement religieux ou mystiques mais également socio-économiques, affectifs, environnementaux, géographiques, etc.) elles modèlent notre vision du monde, nos actions et nos motivations. Autant dire qu'il ne suffit pas d'un enseignant même motivé et encore moins d'une directive ministérielle pour nous faire changer d'avis. Toute transformation de nos conceptions est un travail de longue haleine, qui nécessite souvent plus de « déconstruction » que de « construction⁴ », et pour lequel un ensemble de paramètres doit être pris en compte. Ainsi, lorsque nous préconisons une

¹ E-bulletin officiel du ministère de l'éducation no 28, 15 juillet 2004, <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

² Les revendications portées devant l'OMC depuis 2000 par les producteurs Africains de coton est un exemple en la matière.

³ Les conceptions (appelées aussi représentation dans le champ de la psychologie sociale) sont les éléments de base qui nous permettent de donner du sens au monde qui nous entoure.

⁴ Le modèle allostérique de l'apprendre montre jusqu'à quel point apprendre consiste en une déconstruction-reconstruction de nos conceptions initiales, processus complexe qui nécessite la mise en place d'un « environnement didactique » varié et dynamique. Pour en savoir plus : Pellaud, F, Eastes, R-E, Giordan, A. (2004) Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique in *Gymnasium Helveticum*, Janvier 2005, accessible par <http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/fp.htm>

clarification des valeurs, nous pensons qu'en faisant passer celles-ci d'un niveau inconscient⁵ à un niveau non seulement de conscience mais de réflexion « sur », nous ouvrons simultanément la porte à un dialogue qui peut conduire à leur remise en question. En effet, ce n'est que dans la confrontation d'opinions multiples que les limites de nos raisonnements, à la source desquels se trouvent justement nos valeurs, peuvent être perçues. Cette déstabilisation peut être salutaire, pour autant qu'un « accompagnement » adéquat soit mis en place –en l'occurrence par l'enseignant- pour qu'elle ne soit pas trop forte. Sinon, elle risque de pousser l'apprenant à « revenir sur ses pas » et à s'accrocher encore plus à ses convictions.

Pour créer cet « accompagnement adéquat », là encore, pas de recette miracle, mais quelques éléments-clés : un enseignant ouvert mais ayant clairement posé ses limites, un enseignement où chacun a droit à l'erreur et où un esprit critique constructif est visé, une ambiance de classe qui favorise l'expression, le « lâcher prise », l'autonomie et le respect, ne serait-ce que de la parole d'autrui d'une part.

D'autre part, le choix du sujet, mais surtout la manière dont celui-ci est amené, sa « contextualisation » ainsi que la manière dont il va être traité font également partie de ce processus de « réflexion sur » si important pour aborder les valeurs. Pour reprendre l'exemple du tri des déchets, il est tout à fait possible d'imaginer quitter le simple « éco-geste » qui consiste essentiellement à acquérir un réflexe pour entrer dans un travail plus profond sur la consommation. Qu'il s'agisse alors de remettre en question nos « besoins⁶ », de comprendre, par une approche systémique⁷, nos différents pouvoirs d'action en tant que consommateurs ou de se lancer dans une étude d'éco-bilan⁸ ou d'empreinte écologique⁹, toutes ces voies sont susceptibles de participer à une réelle prise de conscience pouvant conduire, non pas à l'induction, mais à une réelle compréhension de « *la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable (du système planétaire)* ».

Les quelques exemples que nous avons donnés ici ne sont certes pas exhaustifs. Bien des pistes peuvent encore être développées. L'essentiel est de sortir de la croyance encore très présente que seule l'acquisition de nouveaux savoirs va engendrer des comportements responsables.

⁵ Ce niveau d'inconscience ne fait pas forcément référence à un niveau psychanalytique, mais simplement à une intériorisation telle, qu'on ne s'en rend simplement pas compte.

⁶ Les besoins, terme utilisé dans la définition du développement durable adoptée par les Nations-Unies, est un excellent point de départ pour ouvrir le débat. Qu'est-ce qu'un besoin ? Comment le mesure-t-on ? Une comparaison entre différents besoins ou estimés comme tels (eau potable, voiture, télévision, nourriture, etc.) peut être en soi un sujet de recherche pour les élèves. Un débat autour de l'affirmation de G.W. Bush lorsqu'il déclare que « *le mode de vie américain n'est pas négociable* » et ce que nous considérons nous-mêmes être nos propres besoins peut également être très porteur.

⁷ L'approche systémique, contrairement à l'approche analytique, vise à montrer le fonctionnement d'un système dans sa complexité. L'économie de marché est un exemple intéressant, qui permet notamment de prendre conscience de la place que nous jouons en tant que consommateurs, c'est-à-dire en tant qu'« organisme financeur » des produits que nous achetons.

⁸ L'éco-bilan consiste à établir les coûts réels d'un produit ou d'un objet, depuis l'extraction de la ou des matières premières nécessaires à sa fabrication jusqu'à son élimination et la gestion des déchets qu'il engendre. Ex : <http://www.ecobilan.com>, <http://fr.ekopedia.org>, <http://www-egc.grignon.inra.fr> et encore bien d'autres !

⁹ L'empreinte écologique est une manière de visualiser l'impact que l'homme a sur la nature. Des sites Internet proposent ce calcul, comme par exemple : <http://www.agir21.org> ou <http://www.wwf.fr>

L'éthique de l'environnement comme projet de vie et “ chantier ” social : un défi de formation

**Lucie Sauvé
Carine Villemagne**

L'éthique de l'environnement est à faire. Elle surgit devant nous quotidiennement à travers le jeu incroyablement complexe de la communication : cris d'alarme de savants et de techniciens, engagement des militants et militantes écologistes, inquiétudes sourdes des populations que les catastrophes émeuvent et ébranlent, discours rassurants des élites, slogans publicitaires, etc. J'aurais peur pour ma part d'une éthique en vase clos, de l'élaboration théorique par quelque savant, expert, écologue ou militant, d'un schéma abstrait idéal (...) À mes yeux, l'antidote à une éthique close, rigoureuse, étouffante à la limite, c'est l'opinion publique (...) qui surgit des consultations publiques longuement et patiemment élaborées où les informations ont pu être vérifiées et scrutées en public, où les valeurs proposées, explicites et implicites, ont été discutées au mérite (...) Pour que les solutions portent fruit, il faut que les sociétés qui les mettent en œuvre les comprennent et les acceptent, ce qui suppose que le peuple puisse prendre part aux propositions éthiques qui détermineront les formes de son devenir. (Beauchamp, 1991, p. 141)

Une éthique à faire donc ... à construire collectivement, au creux de nos réalités socio environnementales spécifiques, tissée à même un contexte culturel particulier, évolutive et sans cesse confrontée aux problématiques qui émergent, pertinente et éclairante pour la prise de décisions. Une éthique comme trame de fond d'un projet de société, comme démarche politique. Chaia Heller (2002) définit l'activité politique comme “ ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence, en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village. ”

Mais en lien avec une telle visée de résolution de problèmes et de mise en projet social, l'éthique est aussi, avant tout, une affaire d'être: elle interpelle d'abord chaque personne, dans l'intimité de son propre rapport au monde. Certes toute éthique prend racine dans un champ social, une culture de référence - et il importe d'en prendre conscience pour mieux s'y inscrire ou le mettre à distance critique - mais elle peut prendre des couleurs singulières chez chacun au creux des vies quotidiennes et permettre l'émergence d' “ îlots ” écosophiques¹⁰ comme ancrages dans l'agitation de la mouvance sociale ou comme “ manières de voir ” et d'être créatrices pouvant contribuer progressivement à l'enrichissement de l'éthique sociale. Quoi qu'il en soit, les processus de construction d'une éthique personnelle et d'une éthique sociale sont indissociables.

L'éducation est ici interpellée au premier plan, puisqu'il s'agit d'une démarche d'accompagnement des personnes et des groupes sociaux dans le très complexe processus d'apprendre à être, à entrer en relation, à devenir. L'éducation relative à l'environnement s'intéresse plus spécifiquement au rapport à *Oikos*, à cette maison de vie partagée où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie. Elle se préoccupe de reconstruire le réseau des relations entre personnes – groupe social – environnement, à

¹⁰ L'idée d'une “ écosophie ” a été développée par Félix Guattari (1992).

même la trame d'un réseau de valeurs qu'il importe d'explicitier, de remettre en question, de justifier, de transformer ou de consolider.

Dans le cadre d'un programme de formation destiné aux enseignants, animateurs et autres éducateurs dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, nous nous sommes penchées sur le défi plus spécifique d'une formation à l'"éducation relative aux valeurs environnementales" (Sauvé et Villemagne, 2003). Il y a tant de lieux communs à déconstruire en matière de "valeurs environnementales", tant d'options éthiques à analyser, tant de choix à faire ... Et puis la réflexion éthique est si exigeante: elle implique la clarification et le questionnement de ses propres croyances, de ses attitudes, de ses valeurs et de l'agir qui en découle. Elle conduit à une confrontation à soi-même, en même temps qu'à l'analyse critique des valeurs des autres et de notre société en général. Nous présenterons ici certaines questions et certaines avenues d'exploration que nous proposons aux participants de cette formation, invitant chacun à construire progressivement sa propre éthique de l'environnement et à enrichir l'action éducative d'une réflexion éthique et de stratégies pédagogiques appropriées à la prise en compte des valeurs. L'exposé qui suit reste certes très incomplet: il a simplement pour but d'ouvrir quelques fenêtres ...

Une valeur: une préférence, une option, un moyen, un fondement ou une finalité?

Le "respect" ou le "partage", par exemple, sont-elles des valeurs de même nature que " la biodiversité " ou " l'équité sociale "? L'exploration d'un champ de valeurs usuelles - identifiées et analysées par les étudiants - permet de les classer en catégories et de distinguer des valeurs d'ordre fondamental, correspondant à des buts à atteindre (par exemple, l'"équilibre écologique"), et des valeurs d'ordre instrumental destinées à l'atteinte de ces buts (comme la " responsabilité ")¹¹. On peut identifier aussi des valeurs abstraites (" la solidarité ") et des valeurs correspondant à des objets, soit des valeurs dites intrinsèques (" la nature " ou le " patrimoine architectural "). Enfin, on peut élaborer diverses typologies des valeurs, comme la suivante inspirée de Harold Hungerford et coll. (1992): des valeurs morales (le respect ou la tolérance, par exemple), politiques (la démocratie ou la liberté), esthétique (la beauté ou l'harmonie), économiques (le plein emploi ou l'économie des ressources), sociales (la santé ou la qualité de vie), égocentriques (le bien-être ou le " pas dans ma cour "), écologiques (la biodiversité ou la préservation des habitats), spirituelles (l'unité des êtres ou la transcendance), religieuses (la " Création " ou les lieux de culte), scientifiques (le savoir ou la rigueur). Certes l'exercice de catégorisation n'est pas aisé: certaines valeurs (comme la santé) se rattachent à l'une ou l'autre des catégories (sociales ou égocentrique), selon le système de valeurs dans lequel elles s'insèrent.

1) Existe-t-il de " vraies valeurs "? Existe-t-il des " valeurs universelles " ?

Un ensemble d'études de cas (autour de la question de la foresterie en milieu autochtone par exemple ou de l'implantation d'une porcherie industrielle en zone périurbaine) permet d'observer qu'une valeur (comme la " démocratie " ou le " développement durable ") ne prend son sens qu'en fonction du champ éthique dans lequel elle s'inscrit. Ainsi en est-il de la valeur fondamentale de la vie ou la valeur instrumentale de la tolérance. Les tenants du mouvement contre l'avortement " Pro-Vie " ne définissent pas la " vie " de la même façon que les tenants d'une éthique écocentriste, défenseurs des forêts anciennes. De même, la tolérance n'est pas envisagée de la même façon par les militants de Greenpeace que par les organisations qui

¹¹ Les éléments théorique fournis par divers auteurs, dont Joseph R. Des Jardins (1995) et Michael Cadutto (1985) sont éclairants à ce sujet.

tentent de promouvoir la démocratie dans une perspective d'éco citoyenneté. Aussi, chez une même personne, une valeur peut ne pas être ressentie et mise en acte de la même façon selon les contextes. Un débat peut alors s'amorcer sur les questions suivantes: Les valeurs sont-elles objectives ou subjectives? Doit-on les aborder dans une perspective essentialiste ou existentialiste? Par ailleurs, une recherche documentaire et un ensemble d'entrevues permet aux étudiants d'explorer la dimension culturelle des valeurs à partir de questions comme celles du rapport à l'animal ou du rapport à l'eau, et d'examiner à nouveau la notion de " valeur intrinsèque ".

2) *Qu'en est-il des " valeurs environnementales " ?*

Un petit sondage de proximité apporte le plus souvent la réponse spontanée suivante: " le respect, la responsabilité, la solidarité ...". La liste est courte et le sens de ces valeurs est souvent difficile à expliciter de la part de ceux qui les énoncent. On parle beaucoup des fameuses " valeurs environnementales ", en particulier en éducation, mais on les clarifie rarement. D'abord, on peut se demander si les valeurs habituellement mentionnées sont " environnementales "? En fait, on se rend compte qu'il s'agit plutôt de valeurs instrumentales appliquées à des " objets " environnementaux porteurs de valeurs considérées comme intrinsèques. Or, quelles seraient les valeurs proprement environnementales? La vie? La nature? L'intégrité (la stabilité et la préservation) des écosystèmes? La beauté des paysages? La durabilité? La viabilité? La biodiversité? L'équilibre planétaire? Les ressources naturelles? Quoi d'autre? Et parmi ces valeurs, lesquelles sont instrumentales? Lesquelles sont fondamentales? Lesquelles sont intrinsèques? S'agit-il de valeurs relatives à la vie individuelle ou à la société? Quel sens peut prendre chacune d'elle dans différents contextes? Comment chacune peut-elle être mise en acte?

3) *Quelles différences entre valeur, éthique et morale ?*

L'organisation des valeurs entre elles, sous forme de système, correspond à une éthique; celle-ci donne sens et cohérence aux valeurs qui s'y rattachent. A travers des études de cas comparées, les étudiants sont invités à identifier les valeurs sous-jacentes (explicites et implicites) à des situations semblables à certains égards et de reconstruire des systèmes éthiques différents: par exemple, deux cas de plantation d'arbres par des communautés locales, l'un dans le cadre d'un projet exogène lié à l'achat de crédits d'émission de CO² par une compagnie étrangère, l'autre dans le cadre d'un projet endogène de reboisement pour stopper l'érosion du sol. Par ailleurs, la confrontation à un problème à résoudre, à un dilemme ou à un conflit social (l'utilisation des sols d'une communauté pour l'implantation d'un champ d'éoliennes par exemple) amène à considérer que l'argument éthique peut correspondre à un ensemble de valeurs portées *a priori* par les protagonistes qui les mettent de l'avant (une morale comme cadre de référence fixe), ou encore, qu'il peut donner lieu à une construction collective dans un processus évolutif où la singularité de la situation et la dynamique des divers acteurs jouent un rôle majeur.

Bob Jickling (1996, p.160) propose à cet effet deux façons de concevoir l'éthique : l'éthique comme un code, correspondant à un ensemble de valeurs prescrites par le groupe social, soit une morale qui implique la reproduction des valeurs (non remises en question); et l'éthique comme un processus qui invite à la construction d'un système de valeurs cohérentes entre elles et pertinentes au regard du contexte, un système dont les fondements sont rigoureusement clarifiés et explicités. Jickling déplore qu'en milieu scolaire, les activités et les projets qui reflètent un code de " comportements " tendent vers la socialisation plutôt que vers l'éducation, dans la mesure où ils inculquent ou renforcent des normes sociales prédéterminées.

Par ailleurs, une recherche documentaire à laquelle sont conviés les étudiants permet de constater que le débat sémantique entre morale et éthique est complexe. La citation suivante de François Malherbe (1997, p. 65-66) témoigne de l'une des diverses interprétations qu'il est intéressant d'analyser et de discuter:

L'éthique, en tant qu'elle est le travail par lequel les humains s'humanisent, s'autonomisent réciproquement à l'égard des morales héritées, est unique. L'éthique est universelle comme question. Les morales sont particulières comme réponses à cette question. La question est une et les réponses sont multiples.

5. Qu'est-ce que l'éthique de l'environnement?

Les problématiques environnementales soulèvent des questions fondamentales ayant trait à la valeur de l'être humain, au genre d'être que nous sommes, au genre de vie que nous devrions mener, à la place que nous avons dans la nature et au type de monde dans lequel nous pouvons nous épanouir. (Des Jardins, 1995, p. 11)

On aura sans doute compris que l'« éthique de l'environnement » correspond à un champ de réflexions et de recherches philosophiques sur le rapport des humains à l'environnement, et non pas à une proposition ou à une prescription particulière. Elle suppose une pratique réflexive liée à l'agir environnemental, qui favorise l'émergence de valeurs « nouvelles » ou plutôt de nouvelles significations associées aux valeurs; elle permet de fonder l'élaboration de principes influençant la conduite humaine.

De l'étude de diverses propositions éthiques existantes, il est possible de faire émerger des catégories d'analyse. Par exemple, on peut construire une typologie des éthiques à partir des trois pivots suivants : l'être humain, la vie, les systèmes de support à la vie. Le pivot de « l'être humain » donne lieu à trois types d'éthiques: * l'éthique égocentrique, centrée sur soi-même; * l'éthique anthropocentrique (ou homocentrique), centrée sur l'espèce humaine ; * l'éthique sociocentrique, centrée sur le groupe social. Le pivot de « la vie » donne lieu à une éthique biocentrique, centrée sur chacune des espèces vivantes et sur l'ensemble d'entre elles. Le pivot des « systèmes de support à la vie » donne lieu à une éthique écocentrique, centrée sur l'ensemble des êtres vivants et non-vivants en interrelation au sein des écosystèmes ou milieux de vie. Une recherche documentaire menée par les étudiants permet de caractériser chacun de ces types d'éthique (en particulier, Larrère 1997; Parizeau, 1997). Des études de cas permettent ensuite d'exploiter la typologie pour mieux analyser les systèmes de valeurs en présence. Enfin, un débat s'organise autour des affirmations suivantes: * *Toute éthique est anthropogénique, c'est-à-dire issue de la réflexion humaine; il n'existe donc pas d'absolu dans les choix éthiques.* * *Si toute éthique est anthropogénique, elle ne doit pas pour autant être nécessairement anthropocentrique.*

6. Comment construire une éthique de l'environnement ?

Joseph R. Des Jardins (1995) est l'un des divers auteurs qui insistent sur la nécessité d'une meilleure participation des citoyens aux débats sur les questions éthiques et philosophiques de l'environnement. Cette position est partagée par Henri Lamoureux (1996) qui prône une éthique de l'engagement social. Il apparaît fondamental que l'éthique de l'environnement, comme « maison de vie partagée », se construise à partir d'un dialogue de cultures et de savoirs. Or pour éclairer un tel dialogue et les choix qui en résultent, l'exploration des principales propositions (ou courants) éthiques en matière d'environnement offre des repères intéressants. Chacun de ces courants s'inspire de l'un ou l'autre des types d'éthiques

caractérisés précédemment, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur des fondements égocentriques, anthropocentriques, sociocentriques, biocentriques, écocentriques ou une combinaison de ceux-ci. Un atelier de travail coopératif (recherche documentaire, partage des résultats et discussions de groupe) permet aux participants de caractériser les courants suivants, de les illustrer de cas concrets, d'en cerner les apports et les limites et d'identifier des avenues de convergence et de complémentarité entre certains courants¹².

- **La *Deep Ecology* ou l'éthique de l'écologie profonde**

Le mouvement de la *Deep Ecology* (initié par Arne Næss, 1973) s'inscrit dans le paradigme écocentrique. Les deux principes majeurs en sont la réalisation de soi dans la trame de la nature et l'égalité de tous les êtres vivants:

La réalisation de soi est un processus par lequel les gens en viennent à se connaître eux-mêmes comme existant en relation profonde avec le reste de la nature. L'égalité biocentrique est la reconnaissance que tous les organismes et tous les êtres vivants sont également membres d'un tout et étroitement reliés entre eux et, par conséquent, ont la même valeur intrinsèque. (Des Jardins, 1995, p. 257)

La *Deep ecology* ("écologie profonde") implique d'abord d'aller au fond (*deep*) du questionnement sur son propre rapport au monde et celui de notre société, et sur sa propre cohérence (Næss, 2000). Ce courant éthique se définit par opposition à l'écologie superficielle (*Shallow Ecology*), qui lutte contre les pollutions et le gaspillage de ressources sans remettre en question les habitudes de pensée et d'agir qui sont à l'origine des problèmes environnementaux (Hofbeck, 1991).

- **Le *Land Ethic* ou l'éthique de la communauté biotique**

L'homme fait partie de la communauté biotique. (...) La communauté biotique, (...) dotée d'une unité comparable à celle d'un organisme, est l'objet d'un devoir moral : le Land Ethic implique le respect des autres membres de la communauté et aussi le respect de la communauté en tant que telle. Définition écologique et définition philosophique du Land Ethic convergent : les limites imposées à la lutte individuelle pour l'existence sont celles de la coopération sociale. (Larrère, 1997, p. 68-71)

Le *Land Ethic*, cette "éthique de la terre" (ou "du territoire") essentiellement écocentrique, a été proposé par Aldo Leopold (1949) qui a célébré la valeur de l'ancrage dans son propre milieu de vie. Leopold fait appel à l'extension d'un statut moral à la terre (au sens de territoire biorégional) comme organisme vivant, de même qu'aux espèces végétales et animales qui le composent. L'humain doit comprendre qu'il est membre d'une telle communauté. "*Une chose est correcte quand elle tend à préserver l'intégrité, la stabilité, la beauté de la communauté biotique*" (Leopold, In Des jardins, 1995, p. 217).

- **L'écologie sociale**

L'écologie sociale, telle que proposée par Murray Bookchin, met en lumière les liens étroits entre les rapports de domination existant entre les humains et les rapports de domination de la nature par les humains (Bookchin, 1982, 2002). La domination de la nature découle des rapports de hiérarchie et de domination sociales et cela fait appel à l'engagement politique, à la transgression de ces jous hiérarchiques.

¹² Pour une exploration des quatre premiers courants, voir aussi Joseph R. Des Jardins (1995).

L'écologie sociale place l' "écologie " à un autre niveau de recherche et de praxis, bien au-delà d'un rapport de sollicitude, souvent romantique et mystique, avec une vague nature (...). Elle se préoccupe de la relation très intime entre les humains et le monde organique autour d'eux. Elle donne à l'écologie une dimension révolutionnaire et politique. Nous devons travailler à opérer des changements non seulement dans le domaine de l'économie, mais dans les domaines subjectifs de la culture, de l'éthique, de l'esthétique (...). (Bookchin, 2003)

L'écologie sociale invite à repenser l'organisation du monde en dehors de la société capitaliste en raison de la contradiction entre la "pathologie" de la compétition du marché économique et la nature. L'anarchisme social devient une valeur: elle mène à la liberté. " L'anarchisme refuse les préceptes libéraux classique de l'individualisme et de la concurrence pour proposer à leur place des valeurs de collectivité et de coopération " (Heller, 2002, p. 104). L'écologie sociale vise fondamentalement la reconstruction des rapports entre société et nature, en reconnaissant la société comme un phénomène de nature, en mettant en lumière la dimension sociale du rapport à la nature et en stimulant un " désir social de nature ".

- **L'écoféminisme**

L'écoféminisme (dont Françoise d'Eaubonne, 1974, est une première théoricienne) reconnaît également qu'à la racine de la crise environnementale, se trouve la domination de certains humains sur d'autres, et en particulier la domination que les hommes exercent sur les femmes. L'écoféminisme adopte une vision du monde organique et tente de reconstruire la rupture entre corps et esprit, entre humain et nature, entre culture et nature, entre hommes et femmes, entre les sociétés. Le rapport à l'environnement ne se limite pas à celui du couple consommateur/ressources ou gestionnaire/ressources. L'environnement est une maison de vie partagée, à aménager, où vivre ensemble.

Ce mouvement social se déploie en une diversité de courants et de propositions éthiques. Selon Joseph R. Des Jardins (1995, p. 284), la relation entre la culture féministe et les préoccupations environnementales a donné lieu développement de deux éthiques spécifiques : *l'éthique écologique basée sur la sollicitude (Ethic of care)* compatible avec la psychologie féminine et avec l'expérience de la maternité ; *la spiritualité féminine*: ce mouvement s'oppose aux religions dominantes de l'Occident qui font de la femme un être dépourvu de spiritualité, et conçoit " *que l'attitude de prendre soin de la terre et de l'aimer est aussi spirituelle que la responsabilité écologique* ". Mais au-delà d'une approche psycho-biologique, qui associe la femme à la mère nature, l'éco féminisme se préoccupe d'engagement social de nature politique, et de recherche de solutions aux problèmes socio-environnementaux. L'écoféminisme fait valoir l'importance sociale et le potentiel politique de la vie quotidienne. Il se préoccupe de dénoncer les rapports de pouvoir et de reconstruire le monde tant la sphère domestique que publique, où il importe que les femmes prennent part aux décisions¹³.

- **L'éthique de la justice environnementale**

Le mouvement de la justice environnementale s'intéresse également à la critique sociale des rapports de pouvoir entre les humains, étroitement liés aux problématiques environnementales (Hillman, 2002). Comme le montrent entre autres les " ruines du développement ", les problèmes de santé environnementale et ceux de la gestion des risques

¹³ Les auteures suivantes ont particulièrement bien saisi le mouvement de l'écoféminisme: Chaïa Heller (2002); Maria Mies et Vandana Shiva (1998).

associés aux catastrophes dites “ naturelles ”, l'injustice sociale et l'injustice écologique sont étroitement liées entre elles. Au-delà des rapports de genre, le mouvement de la Justice environnementale, né des luttes du Mouvement Noir aux États-Unis, s'intéresse aux rapports de pouvoir et à l'injustice associés à la discrimination entre races, classes et de cultures (Heller, 2002, p. 86-87). L'Occidentalisation du monde (Latouche, 2005) est en très grande partie responsable des multiples situations d'injustice actuelles. L'idée centrale de ce mouvement “ est que tous les citoyens ont également le droit à un environnement sain, toute structure ou tout processus orientant la dégradation ou les risques environnementaux vers les secteurs vulnérables de la population étant injuste du point de vue social et économique ” (Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, 2005). L'annulation de la dette des pays en développement est l'une des revendications de ce mouvement. Le système éthique de la justice environnementale est axé sur les valeurs de solidarité, de partage, d'équité, de dignité et de valorisation des droits humains, appliquées à des situations socio-environnementales.

- **La bioéthique**

L'éthique de l'environnement est dans certains cas étroitement arrimée au domaine de la bioéthique. Selon une traduction littérale, la bioéthique signifie l'éthique de la vie ou de tout ce qui est vivant. Cependant la bioéthique est souvent associée au domaine biomédical. Bourgeault (1990, p. 28, *In* Durand, 1999, p. 125) propose en ce sens la définition suivante : la bioéthique est “ *une nouvelle approche, orientée vers la prise de décision en lien avec des enjeux éthiques relatifs à l'utilisation croissante des technologies touchant directement à la vie humaine et à la santé* ”. On constate que l'éthique de l'environnement et la bioéthique peuvent aisément se croiser, particulièrement dans le domaine de la santé environnementale. La problématique des OGM en offre un exemple très éloquent.

La bioéthique correspond à un champ de réflexions et de pratiques et non pas à une proposition particulière. Une bioéthique se construit dans le creuset de situations particulières et des divers référents culturels des acteurs en présence; elle doit répondre aux mêmes exigences de rigueur et de dialogue social que toute autre construction éthique. Par exemple, Marie-Hélène Parizeau (1997) questionne la place et la définition de la biodiversité à travers les principaux courants éthiques anthropocentriques, biocentriques et écocentriques. Elle formule la question éthique sous-jacente aux discours sur la biodiversité : “ *L'être humain fait-il partie de la nature et par conséquent, doit-il éthiquement en respecter certaines règles ou à tout le moins certaines limites parce que ce qui est naturel est bon ? Dit encore autrement, y a-t-il un fondement naturel à l'éthique, une certaine forme de naturalisme qui serait acceptable ?* ” (Parizeau, 1997, p. 122).

- **L'éthique environnementale de type critique**

John Fien (1993, p. 63-68) propose une “ éducation pour l'environnement ” axée sur la critique sociale qui implique la clarification des attitudes et des valeurs environnementales personnelles, mais aussi le développement d'habiletés cognitives permettant l'analyse de points de vue alternatifs relatifs à des questions environnementales, la reconnaissance des valeurs qui les sous-tendent et la capacité à évaluer les conséquences de diverses solutions envisagées. Les valeurs importantes qui définissent une éthique environnementale de type critique sont empruntées à deux systèmes éthiques : l'éthique environnementale “ gaïaniste ” et l'éthique environnementale éco-socialiste. Les valeurs privilégiées par l'éthique gaïaniste (du nom de Gaïa, divinité de la mythologie grecque personnifiant la Terre mère) reposent sur une définition des rapports entre l'humain et la nature : l'interdépendance, la biodiversité, la responsabilité de ses actes envers la nature et l'équité entre espèces. Les valeurs privilégiées

par l'éthique éco-socialiste critique incluent les valeurs gaïanistes mais également des valeurs relatives aux rapports entre les humains : la satisfaction équitable des besoins de base, l'équité intergénérationnelle, les droits humains et la participation responsable des individus aux questions qui concernent leur propre vie mais également toutes formes de vie terrestre.

- **L'éthique du dialogue social**

Pour André Beauchamp (1993, p. 151-183), la consultation formelle du public sur les questions environnementales et plus spécifiquement sur les projets ou décisions qui peuvent affecter localement les populations, constitue un créneau privilégié pour le développement "*d'une éthique de la responsabilité et pour l'émergence de nouvelles valeurs*". L'auteur développe plusieurs arguments en faveur de la participation du public à des consultations publiques liées à des questions environnementales : * L'homme fait partie intégrante de l'environnement ; * Le public concerné connaît l'environnement " du dedans " ; il en possède un savoir issu de l'expérience et des traditions transmises de génération en génération ; * Des experts se retrouvent fréquemment parmi le public, en tant que membres de la communauté ; * La dynamique d'audience est favorable à la clarification des valeurs sous-jacentes à la question traitée. Les valeurs relatives à une démocratie qu'il souhaite participative imprègnent le discours de cet auteur : c'est par la confrontation des points de vue qu'émerge, se développe et évolue une éthique individuelle et collective.

- **L'éthique de la responsabilité environnementale¹⁴**

Dans un premier temps, être responsable c'est répondre de ses actes, comme des actes de ceux qui dépendent de nous ; c'est aussi se porter garant ou gardien de quelqu'un ou quelque chose. La responsabilité est ainsi associée à l'imputabilité, et cette dernière, est à la mesure de notre pouvoir d'agir, que nos technologies ont centuplé. Être responsable c'est enfin s'engager en retour, et c'est aussi s'acquitter d'un engagement, d'une tâche. Ce qui suppose la capacité à prendre des décisions. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à un tel engagement.

La responsabilité certes, mais envers qui ? Selon Larrère et Larrère (1997, p. 235), la responsabilité en matière d'environnement s'exerce d'abord envers les générations futures "*c'est-à-dire préserver leurs conditions d'existence, leur transmettre les moyens d'une vie possible sur la terre*". Cette conception de la responsabilité est inspirée de Hans Jonas (1998) qui propose une éthique de la responsabilité non seulement au regard de nos actes passés mais aussi au regard de nos actes à venir. Hans Jonas (1998) associe en effet l'éthique de la responsabilité à une éthique du futur. Il s'agit selon le philosophe "*d'une éthique d'aujourd'hui qui se soucie de l'avenir pour le protéger pour nos descendants des conséquences de notre action présente*". La responsabilité de l'avenir incombe à l'humain en raison de la pression et la puissance qu'il exerce sur le monde. Cette responsabilité repose sur un double savoir : une "*connaissance des causes physiques*" et "*une connaissance des fins humaines*" (Jonas, 1998, p. 70).

Mais l'éthique de la responsabilité environnementale peut aller bien au-delà d'une telle éthique du futur. Elle se préoccupe des trois principales ruptures à la base de la crise socio-environnementale contemporaine : la rupture entre l'humain et la nature, la rupture entre les humains et la rupture entre les sociétés. Dans cette optique, il importe d'explorer les fondements d'une éthique de la responsabilité intégrale afin d'optimiser le réseau des

¹⁴ L'éthique de la responsabilité environnementale est plus largement explorée dans Sauvé (2001).

relations entre les personnes, leur groupe social et l'environnement. Éduquer à la responsabilité signifie alors éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage. L'éthique de la responsabilité intègre une responsabilité de savoir, d'être et d'agir.

- **L'écocivisme et l'écocitoyenneté**

Le civisme est relatif au statut de citoyen. Il fait référence aux droits civiques, à l'instruction civique, au sens civique, ou encore au sens des responsabilités et des devoirs du citoyen. En matière d'environnement, on parle d'écocivisme. L'écocivisme interpelle la dimension citoyenne des personnes. Il invite à intégrer des préoccupations environnementales aux différentes dimensions de la vie citoyenne. L'écocivisme fait référence à la vie publique et aux dimensions de la vie privée qui rejoignent celles de la vie publique. “ *L'écocivisme s'appuie sur un code d'éthique à l'égard de l'environnement, et se traduit dans des comportements socialement valorisés* (Villemagne, 2002, p. 37). Si l'écocivisme fait davantage référence à des droits et des devoirs individuels, et se vit d'abord à l'échelle locale, l'écocitoyenneté fait appel à une réflexion plus en profondeur sur la notion même de citoyenneté (de l'échelle locale à l'échelle globale). L'écocitoyenneté fait appel à la co-responsabilité et à l'instauration de pratiques démocratiques pour optimiser le rapport des groupes sociaux à l'environnement. Alors que l'écocivisme fait référence à des comportements induits par une morale sociale, l'écocitoyenneté est de l'ordre des valeurs fondamentales : ces dernières correspondent à des choix éthiques issus d'une réflexion critique sur les réalités sociales et environnementales ; elles stimulent des conduites délibérées, libres et responsables. L'écocivisme doit donc s'inspirer d'une écocitoyenneté qui lui donne une signification plus riche et une ampleur éthique.

- **L'éthique du développement durable**

José Pradès (1995, p. 36-41) clarifie les fondements d'une éthique de l'environnement et du développement basée sur un système de valeurs anthropocentriques. Ce courant éthique se fonde sur quatre grands principes : * Les êtres humains constituent la centralité de la planète; cela se traduit par une responsabilité de sauvegarde et de développement de la vie sur la planète ; * Les êtres humains visent la progression de l'humanité et ainsi “ *à gérer leur rapport au monde comme bons administrateurs* ” ; * Les êtres humains doivent remplir trois devoirs essentiels : l'autonomie, la solidarité et la gestion du monde ; * Le principe du développement durable doit “ *orienter le devoir et l'idéal de gestion humaine de la planète* ”. L'éthique du développement durable est axée sur une conception de l'environnement “ *ressource* ” et de l'humain comme gestionnaire ou consommateur de ressources. L'humain domine la nature dont il utilise rationnellement les ressources afin de ne pas entraver la croissance économique, vue comme une condition essentielle du bien-être humain. Le partage des ressources entre riches et moins nantis, la solidarité pour le développement économique des peuples et l'équité intergénérationnelle pour l'accès aux ressources se retrouvent aussi au centre d'une telle éthique.

- **Des propositions alternatives**

Les onze propositions éthiques identifiées dans ce répertoire ne permettent certes pas de circonscrire le champ des possibles en ce domaine. Les participants de notre formation sont invités à repérer et partager d'autres propositions provenant de champs associés à celui de l'éthique de l'environnement et à identifier des éléments de transfert au domaine de l'environnement. Par exemple, signalons celle de Gustavo Esteva et Madhu Suri Prakash (1998), qui se distingue des systèmes de valeurs plus “ *libérales* ” centrés sur le respect, la

liberté et la justice: réfléchissant aux problèmes engendrés par la “ modernité ” et dans une perspective de postmodernité, ces auteurs invitent à retrouver les valeurs de l’humilité, de l’austérité et de l’espoir. Longtemps dévalorisées par “ les minorités sociales éduquées et bien nanties ”, elles demeurent présentes et importantes pour “ la majorité sociale ”, qui correspond aux groupes défavorisés. Trois formes d’humilité sont identifiées par Esteva et Prakash (1998, p. 202) : *l’humilité culturelle* : affirmer et assumer être au centre de son microcosme mais aussi, être ouvert au dialogue avec d’autres cultures ; *l’humilité épistémologique* : reconnaître et accepter les limites de la science, du savoir établi, ainsi que les limites de son propre savoir ; *l’humilité politique* : reconnaître l’intégrité d’autrui, respecter les différences culturelles et lutter pour la dignité de tous et chacun. Esteva et Prakash (1998, p. 203-204) envisagent *l’austérité* sous sa dimension politique: l’économie n’est plus le centre de la société, elle est remplacée par la volonté de privilégier l’harmonie de la vie sociale et le sens de la communauté dans les relations interpersonnelles. Enfin *l’espoir* correspond à ce que la population dans sa simple dignité peut apporter maintenant au monde; l’espoir ne devrait pas être d’abord et uniquement associé aux attentes de la population relativement à leur futur.

On peut évoquer aussi l’*“ ethic of care ”* ou éthique de la sollicitude (centrée sur l’attention à l’autre) proposée par Carol Gilligan (1986), et qui prend un sens plus holistique quand l’Autre s’élargit aux autres formes et systèmes de vie. Une éthique de l’amour a également été esquissée en conclusion du plus récent diagnostic de la pression exercée par la croissance économique sur l’environnement planétaire, réalisé par Donella et Denis Meadows et Jorgen Randers (2004, p. 281-284). Enfin, l’*“ éthique du proche ”* proposée par Baird Callicott (1994, in Larrère, 1997) ouvre une piste pour résoudre certains dilemmes ; une telle éthique invite à centrer d’abord la décision sur la sphère de responsabilité première, soit celle qui nous interpelle au premier plan de proximité. La solidarité, comme manifestation de la responsabilité, s’actualise d’abord dans un contexte de subsidiarité, à l’échelle du milieu de vie. Elle s’élargit ensuite aux autres communautés d’appartenance (Lamoureux, 1996). Or, nos communautés d’appartenance sont multiples, elles se chevauchent ou sont imbriquées les unes dans les autres. De telles propositions peuvent donner lieu à d’amples discussions critiques.

Le choix n’est pas entre l’homme et la nature, mais entre un monde uniforme, modelé aux seuls intérêts économiques, et un monde divers, laissant place à la pluralité des aspirations humaines, des façons de faire et des manières d’être comme à la pluralité des vivants. (Larrère, 1997)

7. Peut-on ou doit-on “ transmettre ” des valeurs environnementales ?

On ouvre ici le débat sur les risques d’une éducation “ évangélisatrice ” ou “ colonisatrice ”, mais aussi, à l’inverse, sur les failles d’une éducation désengagée face aux problématiques socio-environnementales actuelles. On ouvre aussi un autre débat sur l’idée de “ transmission ”: en apprentissage, le savoir n’est-il pas “ construit ”? Quoi qu’il en soit, les éducateurs doivent se préoccuper de clarifier les valeurs dont ils sont porteurs. On peut convenir en effet qu’on enseigne davantage ce que l’on est que ce que l’on sait, et les jeunes détectent aisément le manque d’authenticité et de cohérence chez leurs “ maîtres ”. La relation à l’environnement se fonde essentiellement sur des choix éthiques et l’une des principales tâches de l’éducation relative à l’environnement est précisément de mettre en œuvre un processus de clarification des valeurs : analyse et évaluation des valeurs possibles, choix de valeurs cohérentes et intégrées entre elles, expression et mise en œuvre de ce système de valeurs dans le discours et l’agir. Une telle clarification concerne bien entendu tous les acteurs de l’éducation relative à l’environnement : les concepteurs des propositions éducatives, les responsables des

infrastructures de la vie institutionnelle, les enseignants et les animateurs pédagogiques, les élèves et autres apprenants, les membres de la communauté éducative. La construction d'un référentiel éthique permet d'orienter et de donner un sens à l'éducation relative à l'environnement, elle-même préoccupée de significations et de visées en ce qui concerne la relation à l'environnement.

La " transmission " (au sens large) des valeurs (par imprégnation ou inculcation) apparaît comme un processus inévitable à travers les types et les modes d'apprentissage que propose le curriculum explicite, mais aussi à travers le " curriculum caché " (le non dit) ou le " curriculum nul " (l'oublié ou l'occulté) d'un programme de formation. Elle se réalise à travers les modes de vie au quotidien dans un milieu ou une institution, à travers les formes de relations humaines, l'aménagement des lieux (on parle alors de " pédagogie du lieu "), etc. Et bien sûr, la " transmission " n'est pas *a priori* un processus qui pose problème; par exemple, l'éducation amérindienne traditionnelle axée sur l'appartenance à la nature, à la culture et au territoire, est en grande partie basée sur l'apprentissage par modélisation et par les récits des anciens. Mais dans le contexte mouvant et hyper-complexe, souvent multiculturel, des situations socio-environnementales actuelles, où chacun est interpellé à prendre position et souvent, à la défendre, l'éducation relative aux valeurs environnementales doit certes aller plus loin. Elle requiert un important effort de lucidité, d'engagement et de rigueur. Diverses approches et stratégies pédagogiques existent à cet effet et les participants à la formation sont invités à les explorer dans une approche critique, ce qui implique l'expérimentation réflexive d'approches et de stratégies choisies et la discussion collégiale sur l'expérience éducative vécue.

Parmi les possibilités pédagogiques de l'éducation relative aux valeurs environnementales, mentionnons entre autres la proposition d'une action éducative axée sur le développement d'une " compétence éthique ". Une telle compétence suppose l'acquisition et le développement de savoirs du domaine de l'éthique, par exemple des savoirs relatifs aux différents courants et possibilités éthiques ; elle requiert le développement de savoir-faire, c'est-à-dire d'habiletés nécessaires à l'analyse de valeurs et à la critique des valeurs sociales ; elle implique aussi le développement d'un savoir-être, à travers une démarche de clarification de ses propres valeurs. L'intégration de tels savoirs, savoir-faire et savoir-être rend possible le développement d'un savoir-agir éthique qui se manifeste entre autres par des prises de décision éclairées et par l'adoption de conduites cohérentes avec les valeurs choisies et exprimées. Ce savoir-agir correspond à ce qui peut être appelé " la compétence éthique " (selon l'expression du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1990, p. 33). Selon l'avis du Conseil, une compétence éthique nécessite " des aptitudes, des dispositions, des habiletés ou des capacités - ce qu'il faut distinguer des valeurs elles-mêmes – que requiert en particulier la présente mutation sociale ". Une telle compétence comprend trois axes : le développement d'aptitudes à la recherche et au dialogue ; le développement d'un esprit critique et créatif ; le développement de dispositions à l'autonomie et à l'engagement.

En conclusion

Voici donc esquissées les grandes lignes du contenu et du processus de la formation que nous proposons en matière d'éducation relative aux valeurs environnementales et qui ne cesse de nous confronter également à nous-mêmes dans le cadre des échanges avec les participants et des discussions qui surgissent: une dynamique évolutive s'est installée. En résumé, la démarche de formation est axée sur l'exploration critique du champ des possibles en matière de " valeurs environnementales " et vise la déconstruction des lieux communs pour inviter chacun à mieux reconstruire ses propres choix éthiques à travers l'interaction et la réflexivité.

Il s'agit là d'un préalable pour concevoir des projets pédagogiques pertinents et les mener avec engagement, humilité (au sens d'Esteva et Prakash), sérénité et responsabilité. La tâche d'éduquer aux valeurs environnementales est en effet complexe et comporte d'importants risques pédagogiques. Au terme d'un tel cheminement d'études et de réflexion sur leur pratique, voici le témoignage de deux éducateurs préoccupés d'authenticité:

L'éthique était pour moi surtout un code. Une série de postulats qui établissaient ce qui est bon et ce qui n'est pas bon. L'éthique était un ensemble de valeurs universelles à accueillir et respecter. En ce sens, éthique et morale étaient pour moi synonymes. Je conçois maintenant que l'éthique est une action autonome qui m'amène à faire des choix éthiques. Je remets en question la notion de valeurs universelles et trouve plus pertinent de diriger mon attention vers l'idée de réflexion éthique. Les valeurs sont changeantes en fonction des contextes et des situations et il est très difficile de définir des valeurs universelles. Cependant, je reconnais désormais que la réflexion éthique est en elle-même une valeur. Milagros Chavez (2005, p. 263)

Je perçois que la progression dans ce domaine (l'éthique) est continue. Les expériences et confrontations nouvelles, la réflexion, les lectures et l'étude, la production de projets nouveaux, tout cela fait évoluer ces différents fondements qui correspondent en somme à une compétence inachevée, toujours en développement. La réflexion éthique est un long cheminement qui, d'une certaine manière, ne parvient jamais à son terme. (Luc Blanckaert, 2004)

Références:

- Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire (2005). *Chantier Justice environnementale, dette écologique et développement durable*. <http://jades.socioeco.org/fr/documents.php> (Consulté le 21 nov., 2005).
- Beauchamp, A. (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Ottawa : Éditions Novalis.
- Beauchamp, A. (1993). *Introduction à l'éthique de l'environnement*. Montréal : Éditions Paulines.
- Bookchin, M. (1982, 2002). *The Ecology of Freedom - The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. NH: Silver Brook.
- Bookchin, M. (2003). An overview of the roots of social ecology. *Harbinger, A Journal of Social Ecology*, 3 (1), <http://www.social.ecology.org/harbinger/vol3no1> (consulté le 3 juillet, 2003)
- Caduto, M. J. (1985). *A guide on environmental values education*. Unesco-Unep Education Program, Environmental Education Series 13. Paris : UNESCO.
- Callicott, B. (1994). *Earth's Insights. A Multicultural Survey of Ecological Ethics from the Mediterranean Basin to the Australian Outback*. Ca: University of California Press.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et technologies*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec.
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Harey Éditeur.
- Des Jardins, J. R. (1995). *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie de l'environnement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, G. (1999). *Introduction à la bioéthique - Histoire, concepts et outils*. Paris : Éditions Fides / Cerf.

- Esteva G. et Suri Prakash, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism. Remaking the soil of culture*. Londres : Zed Books.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Victoria : Deakin University and Griffith University.
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. In Portella, E. (Dir.). *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, perspectives* (p. 101-109). Toulouse: Erès.
- Gilligan. C. (1986). *Une si grande différence*. Paris: Flammarion.
- Hofbeck, J. (1991). La Deep Ecology : Essai d'évaluation éthique. In Pradès, J. A., Vaillancourt, J.-G. et Tessier, R. (dir). *Environnement et Développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*. Montréal : Édition Fides, 165-181.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société*. Montréal: Écosociété.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice : A crucial link between environmentalism and community development ? *Community Development Journal*, 37 (4), 349-360.
- Hofbeck, J. (1991). La Deep Ecology : Essai d'évaluation éthique. In Pradès, J. A., Vaillancourt, J.-G. et Tessier, R. (dir). *Environnement et développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*. Montréal : Édition Fides, 165-181.
- Hungerford, H. R., Litherland, R. A., Peyton, R. B., Ramzey, J. M., Tomara, A. M. et Volk, T. (1992). *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions : Skill Development Modules*. Champlain : Stipes Publishing Company.
- Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics, and Education : Looking at Ethics Wolf Conservation and Management Plan. In Jickling, B. *Colloquium : Environment, Ethics and Education*. Whitehorse : Yukon College, 158-163.
- Jonas. H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris : Éditions Rivages Poche / Petite bibliothèque.
- Lamoureux, H. (1996). *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement social*. Montréal : VLB Éditeur.
- Larrère, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement*. Paris : Éditions Aubier.
- Latouche, Serge. (2005). *L'occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Léopold, A. (1949). *A Sand County Almanach*. New York : Oxford University Press.
- Malherbe, J-F. (1997). *La conscience en liberté : Apprentissage de l'éthique et création d'un consensus*. Saint-Laurent : Éditions Fides.
- Meadows, D., Randers, J. et Meadows, D. (2004). *Limits to growth*. Vermont: Chelsea Green Pub. Co.
- Næss, Arne (1973). The Shallow and the Deep, Long-Ranged Ecology Movement. A Summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Mies, M. et Shiva, V. (1998). *Écoféminisme*. Paris - Montréal: L'Harmattan.
- Næss, A. (interrogé par Bob Jickling) (2000). Deep ecology and education. A conversation with Arne Næss. *The Canadian Journal of Environmental Education*. 5, 88-82.
- Parizeau, M.-H. (1997). Biodiversité et représentations du monde : enjeux éthiques. In Parizeau, M.-H. (dir). *La biodiversité. Tout conserver ou tout exploiter ?* Paris : De Boeck Université, 115-136.
- Pradès, J. A. (1995). *L'éthique de l'environnement et du développement*. Paris : Presses Universitaires de France. Collections Que Sais-je ?
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Goyer, C. et Laurin, S. *Notre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Éditions Logiques, 302-311.

- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales*. Module 6. Programme d'études supérieures à distance – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Villemagne, C. (2002). *Le programme d'action environnementale Éco-quartier : propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Rapport de recherche. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.

La paix comme valeur centrale de l'éducation à l'environnement. L'expérience de l'Ecole de la paix.

Richard Pétris, Directeur de l'Ecole de la paix, Grenoble

On est loin, décidément, de la représentation simpliste que l'on se faisait de la paix puisqu'il est désormais admis que la seule absence de guerre ne peut suffire à décrire cet état. Beaucoup d'eau a même coulé sous les ponts depuis que l'on a affirmé que « le développement est le nouveau nom de la paix ». Et puis, la question s'est posée de savoir lequel des deux termes est la condition de l'autre, en même temps, ou presque, que l'on insistait sur les caractères « durable » et « humain ». Dans notre monde d'aujourd'hui, avec notre préoccupation pour l'environnement, nous trouverions-nous en face de la version « écolo » du fameux dilemme de l'œuf et la poule ? Laissons le débat ouvert, pour les tenants, précisément, d'une éducation consciente de sa responsabilité face aux défis de notre monde de plus en plus complexe, d'une éducation qui doit participer à la gestion de cette complexité.

En tous les cas, un nouveau « front » a été ouvert, comme le disait il y a peu, à sa façon, un vieux et célèbre général vietnamien, sur « notre petite planète qui a beaucoup de problèmes » ! Lui font écho les observations très actuelles et de plus en plus répandues sur l'évolution des dangers et le concept même de sécurité, en même temps que les conflits qui changent de nature. Qu'est-ce qui fait donc de ce combat pour l'environnement un véritable enjeu pour la paix ou vice versa ? Comment nous sommes-nous également clairement saisis de cette problématique à l'Ecole de la paix ?

Un changement d'état d'esprit.

Une hirondelle fait-elle le printemps ? En l'occurrence celle-ci s'est plutôt manifestée pendant l'été et les signes d'une évolution étaient déjà suffisamment nombreux et généraux pour que l'événement mérite d'être relevé. Ne peut-on considérer, en effet, que les choses vont dans le bon sens, comme on dit, lorsque les Verts se prononcent, ainsi qu'ils viennent de le faire, pour « le refus de toute violence dans l'action politique » ? Car c'était après qu'ils aient tenu leurs dernières journées d'été précisément sous le slogan « Invertissons la tendance » et qu'ils aient mis à l'ordre du jour non seulement la réduction de l'empreinte écologique mais aussi une approche des pratiques non-violentes.

Ecologie et non-violence ont bien en commun avec la démarche de paix, avec le pacifisme, dans son sens littéral, un certain nombre d'attitudes, de principes et de valeurs, en particulier : l'idée de respect - respect de la nature et respect de l'autre – qui va avec la préservation de la vie mais aussi de la diversité ; les fameux principes de précaution et de responsabilité dont

dépend la sécurité ; la quête de justice et de liberté ; la conviction que le mal et la violence ne peuvent pas vaincre l'amour ; tout ce qui fait que l'espérance demeure. A la base, il doit y avoir, à la fois, la recherche de la vérité, le développement de l'esprit critique et la volonté de dialogue et de compromis. Et si la proposition de « décroissance » - durable ou pas ! – ne paraît pas promise à un avenir sérieux, l'effort de modération, en revanche, est bien le moins qu'il faille rechercher dans une perspective de développement équilibré. Car la paix est un processus, la recherche d'une harmonie et non pas une utopie inaccessible pour certains, un absolu pour d'autres.

D'où la fortune récente et logique du concept de culture de paix, toujours à construire, qui traduit mieux, face à une culture de guerre, dont nous nous défaisons petit à petit, le vrai débat entre la force brutale et incontrôlée et la démocratie fondée sur la raison et la recherche de lois communes. Dans un essai de définition, notons que, dans un ouvrage intitulé, précisément, « A contre courant »¹, Albert Memmi mettait, il y a quelques années, en tête d'une courte liste de « prolégomènes » à toute action contre la guerre et en faveur de la paix, la primauté de l'homme et la primauté de la négociation sur la violence. Cette notion de culture de la paix prend de la force, progressivement ; ce qui est en jeu, du « local » au « global », c'est bien la promotion de rapports plus pacifiques. Si les efforts d'organisation de la société mondiale sont encore, à l'évidence, insuffisants, il faut noter qu'ils se réfèrent plus ou moins explicitement à ces principes. Dans le système des Nations Unies, c'est l'UNESCO qui a, logiquement, donné la priorité, à l'aube de ce nouveau millénaire, à la culture de la paix parce que, notamment, « elle rend possible le développement durable, la protection de l'environnement et l'épanouissement de chacun ». C'est le « Manifeste 2000 pour une culture de la paix et de la non-violence » qui encourageait ainsi à : respecter toutes les vies ; rejeter la violence ; libérer sa générosité ; écouter pour se comprendre ; préserver la planète ; réinventer la solidarité.

A cet endroit, deux voix, parmi de nombreuses autres, nous paraissent devoir être citées ; celles de deux hommes que nous qualifierons de « complets », au sens où ils contemplent l'essentiel des préoccupations humaines, et également face à ces enjeux croisés de la paix et de l'environnement. Jean-François Deniau, diplomate, navigateur, écrivain, ... véritable humaniste, remarquait à l'issue de la première guerre du Golfe qui avait été, à la fois, hyper technologique et destructrice de l'environnement, et pour revenir à l'essentiel : « En définitive, rien ne remplace un homme qui connaît d'autres hommes et peut tenter de les comprendre ». Michel Serres, philosophe, marin, mathématicien, ... autre « acteur global » s'il en est, reprenait récemment son plaidoyer pour un « contrat naturel » et écrivait dans son dernier ouvrage² : « Dans les âges précédents, nul savoir n'eut à concevoir ni conduire de projets aussi vitaux : réinventer l'universalité de l'individu, reconfigurer son habitat, tisser de nouvelles relations. D'avoir à tout repenser, la philosophie change d'empan et voit croître sa responsabilité. Ou apparaîtra un nouvel homme, citoyen du monde, ou l'humanité chancellera. Nous devons décider la paix entre nous pour sauvegarder le monde et la paix avec le monde afin de nous sauver ». Comment réagissons-nous à ces appels au sursaut, notamment par l'éducation et l'apprentissage ?

Quand l'utopie et le terrain se conjuguent dans l'éducation.

La démarche de l'Ecole de la paix, à Grenoble, est le fruit d'une première évolution fondamentale qui nous a d'abord fait passer d'une posture de militance plutôt traditionnelle et sectorielle, un peu « limitée » selon nous – l'engagement tiers-mondiste, la défense des droits

de l'homme, l'action humanitaire, le refus de toute violence, voire le « pacifisme » avec la connotation qui est la sienne dans notre pays – à une demande et une ambition à la fois plus globales et plus politiques. Il s'agissait, en fait, d'affirmer la supériorité de l'action « en amont » sur l'action « en aval », donc dans une perspective de prévention plutôt que de réparation ; ce qui, évidemment, devait rendre notre réflexion très connexe de celle que partagent les défenseurs de l'environnement. Ceci n'est allé qu'en se renforçant dans l'élaboration des concepts et des contenus et dans le choix des méthodes.

Ce qui n'était donc, à l'origine, que la constitution d'un collectif très ouvert : « Tous ensemble pour la paix », voulant faire la démonstration que celle-ci est la somme d'efforts concrets et multiples dans les domaines indiqués ci-dessus et déployés par de nombreux Grenoblois - et combien d'autres ! - dans de multiples organisations de tous types, s'est mué en une entreprise à la fois plus ciblée et plus complexe visant à faire évoluer les comportements avec les mentalités. C'est ainsi que naissait l'idée d'une « école de la paix » à laquelle nous allions véritablement donner corps en nous appuyant sur la réalisation d'un premier outil pédagogique – une exposition-jeu sur le thème de la tolérance et du respect de l'autre – seul moyen de forger notre crédibilité. Nous consolidions en même temps notre réflexion sur ce « Sentier de la guerre, ou comment l'éviter » ; ce défi que nous devons tous relever, depuis la cellule familiale jusqu'au village planétaire en passant par le cadre scolaire, l'espace urbain, la communauté européenne en construction, etc. Les ingrédients existent que nous avons déjà évoqués – le dialogue, la connaissance de l'autre, le compromis, la coopération, etc. – et qu'il nous faut naturellement cultiver pour servir ce « vivre ensemble » qui est probablement l'expression la plus conforme à l'idéal de fraternité et de paix en même temps que d'équilibre à trouver dans la triple crise à laquelle nous nous trouvons confrontés : l'homme dans son rapport avec lui-même ; les hommes entre eux ; la société humaine et la nature. Nous nous engageons ainsi dans une réflexion et une élaboration toujours plus complexe ; pour affiner le concept même de la paix, traiter ainsi de paix globale ou intégrale, sans négliger les conflits qui se nouent autour des ressources naturelles telles que le pétrole, l'eau, le bois, etc. Nous ne pouvions que nous réjouir, par conséquent, des avancées que constituent, d'une part, le recours par le Programme des Nations Unies pour le Développement à l'évaluation d'un « développement humain » mesurant, d'une certaine manière, et c'était la nouveauté et un progrès, la qualité de la vie et non seulement la quantité de biens, d'autre part, les instructions officielles de juillet 2004 de notre ministère de l'Éducation nationale encourageant « l'éducation au développement et à la solidarité internationale » qui « vise à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des régions du monde dans le processus de mondialisation ».

Découvrir, prendre conscience, faire l'apprentissage, etc. sont autant d'attitudes qui doivent caractériser les méthodes de l'École de la paix. Ce qui est fondamentalement en question nous a obligé, dès l'origine, à concevoir notre pédagogie comme un va-et-vient permanent entre l'expérience et son analyse, entre une réflexion et une action. Car l'intuition était bien que la paix n'est pas concevable sans une double transformation des personnes et des structures. Plusieurs choix en ont découlé : ne pas s'en tenir à une éducation formelle mais recourir aussi aux moyens d'une éducation non formelle passant par des activités de types conférence, rencontre et atelier, notamment, qui valorisent le témoignage et les leçons de l'expérience ; recevoir le plus grand nombre possible de stagiaires, venant compléter des formations très diverses par un rapprochement avec les réalités des situations conflictuelles, du monde extérieur aux salles de classe ou de cours et pour sortir d'un certain conformisme ; miser sur l'éducation par « l'exemple », en particulier dans le domaine de la solidarité, qu'elle soit de proximité (s'intéresser à un groupe de jeunes en difficulté dans un quartier de nos villes ;

contribuer à la prise de conscience de l'intérêt du partage de l'espace public avec les transports en commun d'une agglomération ; animer un atelier pour un groupe de jeunes soumis à des mesures de réparation pénale) ou qu'elle doive s'exercer aux antipodes dans notre village planétaire.

Notre engagement désormais ancien en même temps que permanent en Colombie est très représentatif de cette logique et de cette complexité. Il a connu, depuis plus de douze ans, plusieurs périodes successives correspondant à une véritable progression dans la prise en compte des défis et à une interaction des réponses apportées sans laquelle il n'est pas de solution possible. Nous sommes ainsi passés d'une première démarche consistant à analyser les racines de la violence, à une réponse donnée à un appel à la solidarité avec des paysans ayant fait le choix de la non-violence au milieu des affrontements entre les acteurs armés, à la prise en compte simultanée des efforts de développement susceptibles de préparer, à un niveau régional, les conditions de la paix – c'est l'expérience officiellement qualifiée de « laboratoire de paix » par l'Union européenne qui la soutient - enfin, au lancement d'un ambitieux projet d'éducation à la paix à l'échelle du pays sous l'intitulé : « L'éducation peut-elle changer la société colombienne ? ». Tour à tour, ces actions nous ont permis de nous intéresser à l'histoire, aux droits de l'homme – de « première génération » mais aussi, désormais, dans leurs dimensions économiques, sociales et culturelles -, aux vertus de l'organisation collective et à la construction nécessaire d'une société civile, mais également de découvrir les milieux naturels, la richesse d'une biodiversité remarquable, de les défendre, en même temps que les populations concernées, contre les « mégaprojets », et de placer notre action dans des perspectives d'ethno développement intégrées à un niveau régional. C'est sans doute ainsi qu'un groupe de lycéens de Grenoble nous percevaient, il y a quelques temps, pour solliciter notre concours, en élargissant encore un peu le champ de vision, dans le cadre d'un travail encadré, sur le thème : « Pourquoi l'homme se doit-il de préserver la forêt amazonienne ? » C'est surtout sur de telles bases que nous avons très logiquement été conduits à nous rapprocher des Amis de Circée afin de travailler ensemble à l'élaboration et au suivi de projets dans une perspective de formation au développement durable. Il s'agit en particulier de mettre en œuvre la partie française de la stratégie de contribution de l'éducation à la construction de la paix en Colombie : un programme de projets d'établissements du secondaire, orientés vers le développement durable, prenant en compte la situation colombienne et décidés à échanger avec des établissements colombiens afin d'encourager la prise de conscience d'une co-responsabilité internationale. Bien évidemment l'objectif, par la suite, consisterait à reproduire cette démarche et ces méthodes sur d'autres continents, à fonctionner donc, pour nous qui rêvons de « classes de paix », tel un laboratoire de paix de l'éducation.

Dans la marche chaotique de l'histoire, certains ont cru pouvoir dire qu'après la parenthèse de la seconde guerre mondiale et la fin de la guerre froide, le lent glissement de l'humanité d'une culture de guerre vers une culture de paix s'est poursuivi. D'autres, que le terrorisme serait ce nouvel ennemi qu'il fallait se trouver. Sans pouvoir considérer celui-ci comme un simple épiphénomène, on peut raisonnablement espérer que la consolidation des liens entre les hommes et la réduction des inégalités dans le monde - les deux conditions de la paix - finissent par en tarir la source. Subsistera toujours le danger que fait courir à notre humanité et à notre planète « l'idée d'une nature extérieure à posséder et à maîtriser » comme l'écrivait récemment le sociologue Bruno Latour en proposant un « autre préambule pour le traité constitutionnel européen »³, une construction qui est bien une aventure de paix. Il affirmait

qu'il nous faut « apprendre à cohabiter durablement avec des formes de vie dorénavant intérieures à notre espace politique et culturel » et « écologiser la planète ». Le slogan « Un autre monde est possible ! » est plus qu'une mode ; il doit résonner comme un programme. Mais on ne peut raisonnablement penser que ceci est possible sans un effort d'éducation spécifique où se rejoignent les idéaux de la paix et l'aspiration à un progrès véritable, celui des comportements et des mœurs.

¹ Albert Memmi, « *A contre courant* », Ed. Nouvel Objet, 1993

² Michel Serres, « *Rameaux* », Ed. Le Pommier, 2004

³ *Le Monde*, 22 octobre 2005

L'Imagination créatrice comme valeur centrale d'une pédagogie enchantée relative à l'environnement Mohammed Taleb

Nous avons rappelé, dans le précédent numéro de cette revue que, si l'Education relative à l'Environnement (ErE) était par trop attachée à un Développement Durable conçu comme réaménagement formel du système marchand, nous risquons fort de compromettre la contribution de cette éducation au réenchantement du monde. Nous considérons en effet, en cela nous suivons Lucie Sauvé et Fritjof Capra, qu'il existe plusieurs paradigmes au sein de l'ErE qui portent des pédagogies et des regards philosophiques différents.

A gros trait, et en ne méconnaissant nullement les nuances, les variables, les niveaux intermédiaires, on peut saisir deux grands paradigmes. Le premier est celui d'une approche fondée sur la nécessité de l'écologie comme impératif de survie et cela au regard même de la gravité de la crise environnementale. Le principe qui préside à ce paradigme, globalement dominant, est celui de la responsabilité. Tributaire, notamment, du philosophe de l'écologie Hans Jonas, ce paradigme considère que, dans la mesure où il y a péril dans la demeure de notre habitat planétaire, il convient d'orienter l'ErE dans la perspective d'une conscientisation politique (dans le sens noble que ce mot peut avoir) et sociale, en direction du développement Durable, d'une citoyenneté responsable. Dans ce paradigme, on parlera fondamentalement de notre empreinte écologique, de l'apprentissage des gestes écocitoyens, des méthodes les plus adéquates pour changer notre rapport concret avec l'environnement. Il n'est pas illégitime de dire que ce paradigme est de type comportementaliste. Il est vrai que la gravité de la crise environnementale est telle qu'elle semble justifier une approche que nous qualifierons, sans que cela soit péjoratif, d'urgentiste.

Le second paradigme – qui, disons-le maintenant, à notre préférence -, est celui d'une pédagogie de l'imaginaire orientée vers l'actualisation des potentialités créatrices de la personne humaine, et, notamment, de l'enfant. Dans l'absolu, ces grandes approches ne sont pas antithétiques, et il est même possible, voir nécessaire, de les articuler. Mais pour que cela soit possible (et il faudrait quand même justifier cette complémentarité), il nous semble important que nous prenions la pleine mesure de ce que recouvre cette pédagogie de l'imaginaire. Ce sera l'objet de notre article. Nous l'aborderons sous l'angle d'une valeur cardinale l'imagination active ou créatrice.

Au sein de l'ErE et, au-delà, dans le vaste domaine des interactions entre anthropologie et écologie, nous pouvons repérer trois courants de pensée qui nous apparaissent

comme relevant de cette pédagogie de l'imaginaire, l'écoformation, l'alphabétisation écologique et l'écopsychologie. Les concepts d'Image, d'Imaginaire et d'Imagination sont au centre de ces courants. Cela n'est pas le lieu ici de le montrer, mais ces trois écoles forment système car elles sont tributaires d'une même impulsion visant au dépassement du modèle scientiste de la connaissance. A une science réductionniste, qui a vu son heure de gloire au 19^{ème} siècle, les écoformateurs, les écoalphabétisateurs et les écopsychologues préfèrent explicitement recourir à ce que l'on nomme les nouveaux paradigmes scientifiques, autrement dit à ces impulsions qui, provenant des sciences dures comme la physique quantique, ou des sciences humaines comme la psychologie et l'anthropologie, réhabilitent les dimensions idéelles, immatérielles, symboliques, spirituelles de la réalité. Cette nouvelle physique qui appelle une métaphysique est en étroite résonance avec une nouvelle anthropologie qui récuse la réduction de l'*anthropos* à ce qui, en lui, est objectivable.

Les travaux de Gaston Pineau, René Barbier, Dominique Cottureau, Theodore Roszack, Mary Gomès, Paulo Freire ou Fritjof Capra, et nous pourrions citer bien d'autres noms de ces nouvelles dynamiques ecopédagogiques, illustrent largement cette heureuse réception des nouveaux paradigmes scientifiques. Le fait que la plupart des théoriciens et praticiens de ces courants se situent dans la mouvance dite « transdisciplinaire » et « systémique » montre assez bien que ce système de sens ouvert s'instaure dans la critique et le dépassement du modèle scientiste de la connaissance. Ces courants, renvoyant dos à dos l'irrationalisme et le rationalisme militant comme les deux branches d'une alternative réductrice, essaient de réconcilier l'Imaginaire et la raison. Nous montrerons que cette réconciliation ne peut être pratiquée que dans la mesure où nous nous souvenons, d'une part, que l'Imaginaire possède des structures intelligibles (les *structures anthropologiques* de Gilbert Durand) et, d'autre part, que la raison peut se poser dans un climat d'accueil et de réceptivité (la *raison ouverte* d'Egard Morin). C'est sous ce régime de fertilisation croisée que se situe cette rencontre entre l'écologie et l'anthropologie. Nos écoformateurs, nos écopsychologues et nos écoalphabétisateurs, dans leurs efforts pour fertiliser la Culture par la Nature et la Nature par la Culture, réconcilient ces deux modalités de l'existence humaine. Ces efforts sont des pratiques et, même, au regard de la crise environnementale, des pratiques nécessaires. Mais il nous faut préciser leur double dimension : elles sont concrètes, opératoires, tangibles et théoriques, conceptuelles et métaphysiques. D'une part, elles se donnent comme pédagogie de l'imaginaire, pédagogie de la terre, écothérapie, psychologie verte, communauté d'apprentissage et là, elle peuvent irriguer le champ des sciences de l'éducation, de l'animation écologique et même du politique (par exemple à travers la problématique toute récente de l'Education relative à l'Environnement pour un Développement Durable). D'autre part, elles se posent comme *herméneutique instaurative* (G. Durand), nouvelle *épistème* (Foucault), *nouveau paradigme* (T. Khun).

Nous pourrions croire que les nouveautés conceptuelles de ces courants, leur extrême jeunesse (du point de vue de la temporalité des idées) font d'eux des modes passagères ou, dans le meilleur des cas, un accompagnement discursif des politiques de gestion de la crise écologique. Bien au contraire, nous voudrions mettre en évidence que l'Ecoformation, l'Ecopsychologie et l'Alphabétisation écologique s'originent, que leurs théoriciens et praticiens le sachent ou non, dans une puissante impulsion philosophique qui remontent à la première Renaissance, celle des Néoplatoniciens et des Humanistes des 15^{ème} et 16^{ème} siècle, antérieure à l'entreprise galiléenne, cartésienne et newtonienne. Cette première Renaissance, dont les noms sont, notamment, Nicolas de Cuse, Pic de la Mirandole, Marsile Ficin, Paracelse, etc., se prolonge jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle dans une Europe

alternative à celle de la rationalité marchande, l'Europe des romantiques. En particulier, au sein du romantisme, qui est malheureusement souvent réduit à une simple école littéraire et picturale, se met en place une autre épistémologie de la connaissance fondée sur la relation, l'interaction, le continuum entre intériorité subjective, perception sensorielle, imagination créatrice et science. La Philosophie de la Nature (*naturphilosophie* en allemand) est le nom de cette science des romantiques qui tentent de dévoiler la profondeur qualitative de la réalité phénoménale. Le professeur Georges Gusdorf, l'un des meilleurs connaisseurs de cette sensibilité philosophique, souligne la différence entre la science positive (qui prolonge le paradigme galiléen et cartésien et qui culmine au 19^{ème} siècle dans la version scientifique de la connaissance) et la *naturphilosophie* des Romantiques :

« La science positive vise à rassembler un savoir extensif en bouclant la boucle de l'encyclopédie, selon la discipline de la connaissance rigoureuse ; l'immense masse des faits se trouve resserrée dans le plus petit espace possible, sous le contrôle de l'intellect, opérateur d'une axiomatique générale de l'espace mental (...) Tout autre le savoir romantique, étranger aux exigences de l'analyse et de la dissociation. Le sujet de la connaissance ne s'appartient pas lui-même ; il naît à la réalité du monde comme un point phosphorescent, flottant à la surface d'un océan obscur. Bien loin de se situer à l'origine radicale, il semble s'éveiller d'une vie antérieure pour entrer en celle-ci. Quant à l'objet du savoir, il est impossible de le ramasser en une masse unitaire qui pourrait être embrassée d'une seule vue ; illimité, riche en replis, en dimensions de fuite, c'est lui qui encercle le sujet et l'envahit de toutes parts. D'où une connaissance sans distance, faite d'implications et de désimplications, qui interdisent absolument l'émergence d'une pure pensée procédant par neutralisation conjointe de l'homme et du monde. Le savoir est une passion comme l'amour ; il poursuit le rêve d'une possession inaccessible, dans l'accomplissement d'une communion entre la vie de l'être individuel et la vie universelle. Impossible à distinguer de la connaissance de soi, la connaissance du monde est l'enjeu de ce voyage initiatique, poursuivi par chacun des humains, dans la mesure de ses dons, jusqu'à l'heure de sa mort. » (*Fondements du savoir romantique*, Paris, éd. Payot, 1982, p. 359)

Nous nous sommes permis cette longue citation parce qu'elle dit bien la distance entre, d'une part, le modèle dominant de la connaissance - fondée sur les principes et les notions d'objectivité, de déterminisme, de matière, de dissociation - et, d'autre part, une lecture romantique, celle des *naturphilosophen*, marquée par une intersubjectivité et une dialectique créatrice de sens entre une Nature qualitative - non réductible à ce qui, en elle, est objectivable - et une écoute sensible, poétique et spirituelle qui est une possibilité de l'humain, et même sa plus haute possibilité.

La Philosophie de la Nature, même si elle se caractérisa, en partie, par des spéculations qui seraient aujourd'hui irrecevables (à cause notamment du décalage entre nos univers sémantiques), déploya des virtualités philosophiques, exprima des potentialités *significatives* qui nous semblent présentes au cœur de cette mutation généralisée des savoirs à laquelle nous avons assisté durant le 20^{ème} siècle. A travers les nouveaux paradigmes des sciences dites dures (issus des révolutions conceptuelles de la relativité et de la mécanique quantique principalement, mais aussi des mathématiques (cf. le théorème d'Incomplétude de K. Gödel)) et ceux des sciences humaines (comme les travaux de

l'anthropologie de l'Imaginaire, de G. Bachelard à G. Durand, mais aussi ceux d'Henry Corbin, de Gaston Pineau, d'Edgar Morin, de René Barbier, de Pierre Hadot, de Stanislas Breton, et de bien d'autres, dans d'autres disciplines), nous pouvons montrer la fécondité d'une nouvelle lecture de la réalité phénoménale qui veut être tributaire de cette raison ouverte dont nous parlions, raison qui aussi « sensible » (M. Maffesoli), « contradictoire » (J.-J. Wunenburger), « trajective » (A. Berque).

L'Education relative à l'Environnement, si elle se risquait à assumer cette nouvelle lecture de la réalité, et si elle décider de puiser, d'une façon contemporaine, dans le patrimoine philosophique du romantisme et de l'idéalisme, éviterait d'être épuisée par cette course rapide vers les « résultats ». L'ErE ne devrait pas viser pas à l'efficacité mais à l'éveil, à partir des profondeurs mêmes de la personne humaine. Cela signifie que les pédagogies de cette ErE devraient être attentives à la question de l'Imaginaire et de l'Imagination. Dans les travaux de Gilbert Durand, d'Henry Corbin, de Cornélius Castoriadis, de René Barbier, l'imagination (dite active ou créatrice chez plusieurs de ces auteurs) est une composante fondamentale de la réalité, et non l'une de ses projections. Par ailleurs, elle apparaît comme constitutive de notre relation au monde.

Les trois règles d'une pédagogie écologique

Si nous reprenons les termes classiques de l'anthropologie traditionnelle, notamment médiévale, l'humain est un entrelacement d'un corps, d'une âme et d'un esprit. Appliquée à l'ErE, cette anthropologie suggère que nous déclinions selon le ternaire de la perception sensorielle, de l'imagination et de la conception la relation avec la Nature. Les cinq sens, l'image et le concept se donne comme autant d'outils permettant cet accès au monde. Une pédagogie de l'ErE centrée sur l'imagination serait le lien entre, d'une part, le nécessaire déploiement physique, physiologique de l'enfant ou du jeune (et même de l'adulte) dans notre environnement, et cela à travers une véritable pédagogie pratique et ludique (visant à l'intensification de la perception sensorielle), et, d'autre part, la non moins nécessaire analyse, à caractère scientifique, conduite selon les principes de ce qu'Edgar Morin nomme la « raison ouverte », autrement dit une rationalité qui accueillerait les vérités du poète, de l'artiste, du visionnaire.

Nous concluons, encore une fois, en faisant un détour-recours par le romantisme de la fin du 18^{ème} siècle et du début du 19^{ème} siècle. Les romantiques ont élaboré une véritable science de l'éducation polarisée par cette attention portée aux qualités endogènes de l'enfant. Écoutons encore Georges Gusdorf :

« Le savoir romantique n'est pas une prise de possession grâce à laquelle l'esprit capitaliserait la masse des informations disponibles, sur le modèle de l'Encyclopédie. Une harmonie préétablie par la Providence assure la corrélation entre l'infini du Moi et l'infini de l'Univers ; la co-naissance, sous toutes ses formes, est éveil à cette correspondance préexistante, réintégration dans la totalité, remémoration d'un savoir original dont le souvenir s'est perdu lors d'une catastrophe eschatologique dont les mythes conservent quelques témoignages obscurs. Apprendre, comprendre, c'est retrouver des significations oubliées qui attendent autour de nous le moment de renaître (...)

Chaque épistémologie suscite une pédagogie à sa mesure, la pédagogie présentant une épistémologie appliquée. Dans ce domaine aussi, le romantisme impose un changement

radical d'orientation. La pédagogie traditionnelle semble procéder du dehors vers le dedans, selon la norme de l'utilitarisme social, préoccupé d'assurer la bonne intégration de la jeune génération à la société adulte ; cette intention inspire les programmes des Jésuites aussi bien que ceux de Condorcet. L'éducateur s'efforce d'imposer aux enfants et adolescents les bonnes manières en vigueur dans le milieu social ; il tente par ailleurs de communiquer aux élèves une masse de données stockées dans les livres et les manuels qui servent de base à l'enseignement. La pédagogie vise à meubler la mémoire d'un savoir quantitatif aussi vaste que possible tout en formant la personnalité, en la faisant passer de l'informe à la forme, selon les normes qui définissent l'honnête homme, l'homme du monde, le citoyen utile...

Selon la conception romantique, le but de l'éducation est de promouvoir dans chaque individu l'éveil d'une conscience aussi totale que possible de la condition de l'homme dans l'univers. Le mouvement décisif va du dedans vers le dehors, dans une intention de libération, ce qui implique un primat de l'expression sur l'impression. Il ne s'agit pas de couler tous les individus dans le moule d'une pédagogie de masse, mais de libérer en chacun les possibilités en sommeil dans les replis de l'intériorité. (*Fondements du savoir romantique*, Paris, éd. Payot, 1982, pp. 389-390)

Il y aurait beaucoup à dire sur cette approche, cette sensibilité romantique de l'éducation. Pour reprendre les mots de Gaston Pineau, cette approche relèverait d'une auto-hetero-écoformation. Es-ce si étonnant si on sait que le Rousseau des trois Maîtres (soi, les autres et les choses) se situe clairement aux sources mêmes du romantisme... ?

Il nous semble, pour notre part, que le romantisme, comme conscience vécue de cette correspondance, de ce lien intime entre les infinis cosmique et anthropologique, est plus que jamais d'actualité dans nos débats sur la pédagogie contemporaine. Cheminer sur les chemins non tracés de l'Imaginaire, grâce à cet organe subtil de la conscience qu'est l'Imagination active et créatrice, c'est lire le Monde tel qu'il est : un beau livre, le Livre de la Nature des Anciens, en Occident et en Orient. Mais cette lecture ne peut être conquête, mais seulement exploration.... Une pédagogie enchantée ferait donc de nos enfants non pas des conquérants mais des explorateurs du Monde!

Mohammed Taleb, d'origine algérienne, est philosophe et formateur. Il se consacre depuis plusieurs années à un travail théorique et pratique d'articulation entre écologie, pédagogie, critique sociale et nouveaux paradigmes scientifiques, et cela dans une perspective à la fois transdisciplinaire et transculturelle. Il est l'auteur de *Sciences et Archétypes. Fragments philosophiques pour un réenchantement du monde. Hommage au Professeur Gilbert Durand*, Paris, éd. Dervy, 2002.

Entretien avec Thierry Geffray
Président de la Communauté des Communes du Diois
28 novembre 2005
Questions de Mohammed Taleb

Il y a maintenant une année, le Diois est devenu un Pays. Vous avez été un acteur de premier plan, comme Président de la Communauté des Communes du Diois, dans le processus de cette reconnaissance. Pourtant, le Diois ne cadre pas avec les standards démographiques habituels. Avec seulement 10 000 habitants, on fait, ici, un Pays. Quels sont donc les atouts immatériels que possède ce territoire ?

Le 25 novembre 2005, c'est donc tout récemment, nous avons reçu un avis favorable de la commission Aménagement et développement du territoire de la Région Rhône-Alpes pour notre contrat de Pays Diois. Cette reconnaissance fait suite à celle qui concernait notre charte de territoire il y a six mois, et conclut une démarche sur l'officialisation administrative du Pays Diois démarré il y a six ans.

Si cela a mis autant de temps, c'est que ce territoire ne représente effectivement que 10 000 habitants et que la région, dans son approche quantitative, le trouvait trop petit pour être acceptable, en regard par exemple du Pays Basque ou du Pays d'Auge.

Il a donc fallu se battre sur la dimension qualitative, sur ses atouts immatériels pour finir avoir gain de cause avec la nouvelle majorité régionale beaucoup plus sensible à cette première approche puisque prônant un développement durable solidaire, en résonance avec notre intention politique.

Bien sûr, il faut un minimum de personnes, mais il faut surtout chercher ce qui « fait » Pays pour le retenir ou non.

Pour un certain nombre de candidatures, cela n'a pas été regardé et bien souvent celles-ci furent plus motivées par l'aubaine financière et le tremplin politique qu'elles permettaient que par un projet territorial digne de ce nom.

Au bout du compte, il ne faut pas s'étonner alors, que le citoyen considère la formule Pays comme une strate supplémentaire qui vienne compliquer le millefeuille administratif Français. A contrario, il aurait pu le voir comme un espace pertinent de résolution de cette complexité. Comme un lieu, où chacun des niveaux décisionnels apporte complémentaiement en fonction de ses compétences, des éléments au puzzle du projet de territoire.

Pour le Pays Diois, si aujourd'hui nous avons travaillé un certain nombre d'arguments ; hier, à la question de son existence, la réponse affirmative était immédiate et intuitive. De l'ordre de la conviction pour Marcel Bonniot, Charles Monge, ou Isabelle Bizouard, les portes paroles qui m'ont précédé sur ce sujet.

Puisqu'on peut toujours trouver du positif dans les difficultés rencontrées, on peut dire que grâce à l'opposition de la Région, nous avons eu le temps « de jardiner nos convictions jusqu'à la clairvoyance ».

Avec l'apparition d'une première évidence, c'est qu'un Pays ne se décrit pas en six mois sur papier glacé « atouts, contraintes ».

Il est constitué par les femmes et les hommes qui l'habitent, qui l'ont habité et qui l'habiteront au sens large du verbe habiter. C'est-à-dire pas simplement au sens géographique des termes un peu passifs de bassin de vie et d'emploi, mais surtout dans l'acceptation plus dynamique de bassin d'envie ; Envies d'orientations et de valeurs partagées par sa population.

C'est de cette capacité à se mobiliser, pour « faire société ensemble » à partir de sensibilités et de points de vue politique différents que dépend l'avenir d'un Pays.

Il s'enracine également et se fonde sur les acquis culturels de son histoire. Ceux des périodes chaudes de son rayonnement comme celles de la période Gallo-Romaine ou plus tard de l'Université catholique et protestante, mais aussi de ceux des périodes froides, comme l'époque de la déprise agricole qui a conduit à une désertification.

Cette dernière séquence nous a appris à réagir dans l'adversité et penser autrement. A oser faire, par exemple aujourd'hui, l'éloge de la faiblesse, celle de la lenteur à travers slow food, du petit (small is beautiful), de la complexité féconde, de la mémoire, du réflexe de précaution, du passage à l'extensification en élevage, voir d'une certaine décroissance...

A travers ce décalage, nous découvrons que les inversions de l'histoire nous portent aux inversions de sens ; Elles favorisent une décolonisation de notre imaginaire « homo-*economicus* ». Nous découvrons que ce n'est pas avec les habitudes de pensées qui sont à l'origine des problèmes de société que nous rencontrons que nous pourrions les changer. Tout seul par exemple on va plus vite, ensemble on va plus loin, et il y a un prolongement naturel, de notre épanouissement personnel, de notre itinéraire de réussite individuelle, dans des réussites collectives au point d'articuler harmonieusement un jour des mots tels que : « pays, paysans, paysages ».

Pour simplifier ou en d'autres mots métaphoriques expliquer ce qui peut faire Pays au titre de ses atouts immatériels, nous pouvons prendre appui sur la fameuse équation présentée par A. Jackard, du $1+1=3$. C'est-à-dire le fait observé dans le mouvement de la complexification progressive de la matière (et le faire société en fait partie) que l'ensemble constitué par l'addition des parties dépasse par sa capacité, cette simple addition. Ce fut le cas de l'apparition de la vue, à partir de l'addition d'être unicellulaires fonctionnant en ban, puis sous la forme de poisson, dont certains se sont spécialisés dans la vision. Plus proche de nous, c'est le début de la parole pour les hommes vivant en tribus...

C'est donc dans l'émergence d'une qualité singulière qu'il est intéressant de chercher la vraie dimension de Pays, et non dans l'addition quantitative de ses parties sur un espace donné. Le millefeuille administratif relève plutôt par exemple de l'équation du $1+1=1$, voir 0, dans certains cas de bureaucratie avancée. Cette qualité émergente propre au Pays que nous recherchons, tient certainement dans la capacité à « faire société ensemble ».

En pratiquant le pays autrement que ceux, qui dans la chanson de Brassens « sont heureux d'être nés quelque part » et en témoignant de réussites collectives, cette qualité constituante du « nous » pour créer du bien commun et des espaces publics rejaillit sur les « je » qui le constitue, en les inscrivant dans le cercle vertueux du « gagnant/gagnons ». Dans ce cas, le $1+1=3$ devient même une équation circulaire positive, si la mayonnaise prend.

Le Pays nous grandit, en nous amenant petit à petit vers des finalités nouvelles. Il nous laisse entrevoir de nouveaux horizons. Chacun de nous peut prendre alors conscience et expérimenter que nous sommes porteurs de plus de talents que nos métiers locaux, et que nous avons intérêt à sortir de l'individualisme forcené auquel nous invite cette époque.

L'altruisme et le civisme peuvent reprendre leur place à côté des valeurs qui fondent les réussites personnelles. Les « je » deviennent des jeux relationnels et viennent alimenter un cercle vertueux avec les « nous, eux, pays ».

Pour finir de répondre à votre question, dans cette façon de voir les évolutions, celles-ci ne dépendent pas principalement d'un leader maximo de premier plan. Ce sont les gestes nouveaux et quotidiens de chacun, qui additionnés, créent le mouvement. Ils font que nous

nous retrouvons de plus en plus nombreux en chemin sur l'objectif d'améliorer la qualité de la vie dans le respect de notre environnement..

Ces orientations inscrites le 25 mars 2000 dans une charte de Territoire sont d'ailleurs révisables en permanence, elles ne sont pas marquées dans le marbre.

La charte de Territoire ne peut donc être considérée comme le neck plus ultra, un petit livre rouge adulé, surtout si les guerriers puritains d'une autre époque, ont été remplacé aujourd'hui, par des coopérateurs ludiques.

Par delà le début qu'il faut par ailleurs affronter, à propos du Développement Durable, quel est le contenu du projet de territoire qui semble émerger dans le Pays ? Quels sont ses axes, ses orientations et, même sa philosophie ?

C'est une vaste question, à laquelle je ne peux vous répondre complètement car cela nous prendrait trop de temps. Je me limiterais donc en saisissant le fil rouge de cette pelote complexe du projet de territoire. On pourrait d'ailleurs la réduire à quatre couleurs correspond aux quatre axes suivants :

Se rencontrer, bénéficier de services, se loger et travailler.

Le fil rouge, c'est donc « se rencontrer ». L'attraper, c'est privilégier l'écho à votre première question sur l'identité de Pays. C'est le fil du savoir faire et du savoir être ensemble qui permet de tricoter des relations avec les autres thématiques, en privilégiant les approches intégrées et transdisciplinaires.

C'est celui qui donne le ton en amont. Celui de l'intention politique générique qui présidera aux choix des actions, et nous permet de progresser dans la dialectique des intentions et des actions.

Vous avez parlé de développement durable, je préfère à partir du fil rouge « se rencontrer » mettre en avant la vision politique du développement HUMAIN durable, car ce premier concept galvaudé, est devenu suspect. Il participe en effet au Veau d'or adulé par presque tous les partis de la croissance économique et de la consommation exacerbée. Comme si, nous avions perdu de vue l'objectif principal qui est l'épanouissement de l'homme dans le respect de son environnement.

Commencer par ce fil rouge, c'est réorienter une culture quantitativiste que nous avons dénoncée dans votre première question, vers une culture des qualités, de la qualité de la vie.

C'est pourquoi dans le Diois, il nous arrive de dire d'une façon un peu provocante « que l'heure est venue pour nous de passer du statut d'arrière-pays d'une époque productiviste, à celui d'avant-pays d'une époque qualité ».

En essayant de donner un sens politique à la qualité de la vie nous commençons à répondre en tant que territoire d'initiation aux attentes d'une société privée d'avenir et de rêves.

Nous croisons chez nous un certain nombre de personnes nouvellement arrivées, parce qu'ils ont senti qu'il se passait dans ces lieux quelque chose de différent.

Voilà peut-être des conditions inattendues d'attractivité autres que celles bien connues du résidentiel, du ressourcement ou du terrain de jeux, qui vont fonder la « renaît sens » de nos Pays.

Cela passe : Par une gouvernance de la concertation, entre élus, partenaires associatifs, habitants, qui prend la forme de commissions élargies, de mise en réseaux, d'acteurs, d'un conseil local de développement.

-
- Par la mise en place des conditions qui permettent la prise de paroles pour chacun, dans l'exercice des valeurs de responsabilité, de respect et de solidarité, inscrites dans notre charte.
 - Par une ouverture sur l'extérieur de ce territoire de mobilisation, afin de programmer avec nos voisins, des actions qui ne peuvent se concevoir, qu'à des échelles plus vastes.
 - Par une intégration des objectifs des collectivités publiques qui nous englobent, dans notre propre stratégie, à l'image des poupées russes.

Grâce à ces nouvelles approches, le développement local ne risque plus de devenir bocal, surtout si on fini par considérer au bout du compte que les affaires du monde sont des affaires intérieures.

« L'universel alors, c'est le local moins les murs », dans la mesure où les solutions singulières que nous expérimentons ici, entre autres sur de nouvelles pratiques démocratiques, peuvent être communiquées et servir quelque part dans le monde (cf : échanges à l'occasion des Rencontres Européennes de Die qui nous donne l'occasion de construire l'Europe au ras des pâquerettes).

Certains théoriciens et praticiens de la société civile analysant la fécondité d'un territoire à sa capacité d'articuler le meilleur des sphères économiques, politico-institutionnelle et socio-culturelle.

Est-il légitime de penser que, dans le Diois, nous assistons à l'éclosion d'une telle articulation tripartite et que la reconnaissance comme Pays est le fruit d'un travail commun ?

Ayant découvert que nous pouvons être acteurs-sujets et pas seulement objets de la mondialisation ou de l'aménagement du territoire, nous prenons confiance dans notre capacité à exprimer tout notre potentiel individuel et collectif, jusqu'à l'apparition d'une pensée locale qui participe d'un agir global, et vient rééquilibrer comme le dit si bien E. Morin, une pensée globale pour un agir local.

Cette pensée locale, même si elle est embryonnaire, nous aide aujourd'hui à nous inscrire dans une démarche de projet. Elle nous garde de cette pratique connue de la programmation d'un catalogue d'actions, et nous incite au réflexe d'évaluation permanente. Concertée entre les élus et la société civile.

Tout cela est grandement facilité par une superposition d'espaces d'interventions pour laquelle nous nous sommes longtemps battus, celle du Pays, de l'Intercommunalité, et de la procédure Européenne Leader +, qui rend plus lisible et opérationnel les complémentarités entre ses différentes dimensions.

Si nous avons le sentiment actuellement de progresser dans cette dialectique des intentions et des actions, cela ne s'est pas fait du jour au lendemain. Nous en sommes déjà à trente ans d'histoire de cette maturation que nous pouvons caricaturer en quatre décennies.

Le Pays était rentré en DORMANCE depuis un siècle, saigné de ses forces vives par les guerres et l'émigration vers la ville.

En 1974 quelques élus suite à un livre blanc commandé pour réagir à la désertification prennent leurs bâtons de pèlerin pour convaincre les soixante deux maires du Diois de fonder une grande intercommunalité. Ce fut en quelque sorte une LEVEE DE DORMANCE.

De 1974 à 85, ces représentants sur le principe de « l'union fait la force » décrochent tous les pompons financiers sur le manège de l'aménagement rural. On peut parler d'une période d'ERRANCE car le catalogue d'actions qui s'en est suivi avait peu de cohérence.

De 1985 à 95, ils articulent comme dans le jeu du puzzle toutes ces actions possibles. En refusant même certaines d'entre elles et en bâtissant des stratégies de développement sur quatre thématiques agricole, touristique, économique et cadre de vie. Ils constatent qu'union qui fait leur force peut aussi produire du sens. Ils sont en chemin avec certains repères on peut parler d'une période d'ITINERANCE.

De 1995 à 2005, les élus ouvrent les commissions à la société civile pour jouer ensemble au puzzle et élaborer de façon concertée la charte du territoire proclamée le 25 mars 2000. Cette période se termine par la reconnaissance officielle du Pays Diois et l'installation d'un Conseil de Développement. C'est la période de RELIANCE.

De 2005 à 2015, le Diois reconnu en tant que Pays peut intensifier ses partenariats avec les collectivités publiques que sont le conseil général et conseil régional, mais aussi avec ses territoires voisins notamment avec la basse Vallée de la Drôme à la recherche d'un marqueur culturel transversal qui pourrait être par exemple l'étendard de la Bio Vallée.

C'est une période stratégique où ce territoire vivant pourra garder son âme et guérir de son histoire de désertification ou basculer dans un pays à la mode. Ce sera peut être la période de RESILIENCE.

Pour finir sur l'enjeu essentiel qui est l'épanouissement de chacun grâce à une politique de société digne d'une politique de civilisation, il y a un parallèle à faire entre ces étapes culturelles historiques de la DORMANCE à la RESILIENCE où chacun de nous peut se retrouver.

En ce qui me concerne, je dirais tout simplement que le bonheur d'un abricot, ce n'est pas de devenir une pomme. C'est pourquoi j'ai quitté la Normandie pour la Drôme Provençale en 1976 et ai trouvé dans le Diois les conditions d'exprimer tout mon potentiel en devenir. J'espère et j'en suis presque sûr, qu'il en sera de même pour beaucoup de compagnons de routes.

Dans les réponses à votre première et seconde questions, j'ai déjà traité en partie de l'émergence de cette articulation entre les trois sphères dont vous parlez. Il suffit pour s'en rappeler de transformer l'équation de $1+1=3$ en celle du $1+1+1=4$.

Le terme éclosion convient assez bien à ce processus, et rappelle les phases historiques dont j'ai parlé ci-dessus. Après une levée de DORMANCE de la créalide puis l'ERRANCE du papillonnage la RELIANCE entre trois mondes s'organise pour donner :

- Ici, un conseil local de développement constitué de cette triple représentation.
- Là des pratiques comme dans la semaine de l'écologie qui permettent leurs interrelations.
- Où encore des lieux d'investissements comme le Martouret ou l'Abattoir qui symbolise cette tri articulation.

Bien sûr, nous n'en sommes pas au même stade de conjugaison partout, et on retrouve pour être didactique trois cas de figure dans ce processus :

- le premier c'est celui du OU la sphère économique OU la sphère politique OU la sphère société civile que l'on observe malheureusement dans le mouvement de mondialisation.
- Le second, c'est celui du « ET » de conjonction qui traduit une cohabitation respectueuse.

-
- Le troisième, c'est celui du « ET » de conjugaison où chacune des trois sphères s'enrichit de la culture de l'autre et où on passe de la coopération de face à face à celle du côté à côté.

Ainsi on perçoit que d'une posture où :

- L'économie prétend être le seul à produire de la richesse.
- Le politique décrète et fait croire qu'il gouverne.
- La société civile supporte en se déresponsabilisant.

On peut passer par exemple à :

- La reconsidération de la richesse pour l'économie.
- L'ouverture sur la démocratie participative pour les élus.
- Un certain réalisme de mise en œuvre par la société civile et une prise de conscience qu'être citoyen comme disait Aristote « c'est être capable de gouverner mais aussi d'être gouverné »

et constater, que chacune des trois sphères peut apporter à l'autre, :

- Pour l'économie = un certain réalisme, l'efficacité organisationnelle...
- Pour le politique = la progression dans une dialectique de l'intention et des actions...
- Pour la société civile = la culture, le rêve, l'utopie motrice, la créativité, une légitimité de besoins constatés auxquels, il faut répondre publiquement.

Si la charte de territoire est le point de départ d'un dénominateur commun entre ses trois sensibilités différentes, nous sommes allés plus loin à travers nos pratiques transdisciplinaires à la Communauté des Communes du Diois. En effet, les chargés de mission économique du site de proximité travaillent régulièrement avec ceux de la culture, de l'agriculture, de l'enfance-jeunesse, de la gérontologie, de l'habitat logement pour construire des offres d'emplois et d'activités. Cette pratique permanente du travail intersectoriel, nous conduit à reconsidérer la richesse territoriale. Il n'y a plus d'une part les producteurs de richesse liés au monde économique et d'autre part « les ponctionneurs » culture, enfance-jeunesse, gérontologie... de cette même richesse. Nous refaisons de l'économie politique.

Tout le monde y participe à sa façon. Y contribue par des politiques de santé, de formation... C'est avant tout, cela, le développement humain durable.

Cette tri articulation que nous essayons de mettre en œuvre à travers ces nouvelles approches s'incarnera encore plus nettement, je l'espère, dans nos opérations d'investissements que sont le Martouret et l'abattoir.

Sur le centre du Martouret, domaine de 42 hectares doté d'équipements d'accueil et de restauration pour une capacité de 300 personnes, la Communauté de Communes qui vient de l'acheter restera dans son rôle de prescripteur politique en n'exerçant pas une gestion directe sur les activités.

Elle confie la gestion du centre à une association assez représentative de la société civile Dioise. Celle-ci organise des activités de séjours d'enfants et de groupes mais est prête à répondre à des besoins exprimés localement dans l'esprit de la charte de territoire.

Nous pouvons donc espérer la mise en place progressive d'une économie solidaire, à côté d'autres opérateurs économiques comme celui d'Accro branche ou d'un projet de résidences touristiques qui tiendra malgré tout compte de l'esprit du lieu, en y intégrant un centre de remise en forme par les plantes médicinales et de thermo-résineux.

En ce qui concerne l'abattoir, celui-ci étant condamné pour cause de désuétude et de non mises aux normes. La Communauté des Communes en le reprenant à la ville de Die pour le franc symbolique y a réinvesti 600000 Euros, en y incluant une nouvelle salle de découpe.

Pour le faire fonctionner elle passe une convention sur une délégation de services publiques avec une SARL d'éleveurs-bouchers. Par cette relation de services publiques, les éleveurs se retrouvent au cœur du développement rural. Ils perçoivent que leur avenir ne dépend plus seulement de la bonne santé de leur filière mais des moyens mis en place par leur pays. Une territorialisation de l'agriculture s'amorce et permet d'articuler ces trois mots symboliques de Pays, Paysans, Paysages.

Si, en plus, au travers de la société civile, c'est-à-dire entre autre de l'association « slow food » il y a une valorisation de la viande locale auprès des restaurateurs et des consommateurs, la boucle de ce triple partenariat serait bouclée.

Ce serait prétentieux de dire que dans le Diois, pour répondre à votre question, nous en sommes partout à ce point, dans cette triple coopération.

Disons simplement, que nous nous sommes mis résolument en chemin dans cette orientation. Qu'après l'étape de l'errance, nous abordons celle de la reliance, symbolisée par cette articulation tripartite, qui devrait nous permettre de nous retrouver côte à côte sur des objectifs partagés.

Points d'appui



La Charte de l'environnement

Loi constitutionnelle relative à la Charte de l'environnement

Texte adopté le 28 Février 2005 par le Parlement réuni en Congrès et promulgué le 1er Mars 2005 par Jacques Chirac, Président de la République .

La Charte de l'environnement de 2004 est ainsi rédigée :

« Le peuple français,

« Considérant,

« Que les ressources et les équilibres naturels ont conditionné l'émergence de l'humanité ;

« Que l'avenir et l'existence même de l'humanité sont indissociables de son milieu naturel ;

« Que l'environnement est le patrimoine commun des êtres humains ;

« Que l'homme exerce une influence croissante sur les conditions de la vie et sur sa propre évolution ;

« Que la diversité biologique, l'épanouissement de la personne et le progrès des sociétés humaines sont affectés par certains modes de consommation ou de production et par l'exploitation excessive des ressources naturelles ;

« Que la préservation de l'environnement doit être recherchée au même titre que les autres intérêts fondamentaux de la Nation ;

« Qu'afin d'assurer un développement durable, les choix destinés à répondre aux besoins du présent ne doivent pas compromettre la capacité des générations futures et des autres peuples à satisfaire leurs propres besoins ;

« Proclame :

« *Art. 1er.* - Chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé.

« *Art. 2.* - Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement.

« *Art. 3.* - Toute personne doit, dans les conditions définies par la loi, prévenir les atteintes qu'elle est susceptible de porter à l'environnement ou, à défaut, en limiter les conséquences.

« *Art. 4.* - Toute personne doit contribuer à la réparation des dommages qu'elle cause à l'environnement, dans les conditions définies par la loi.

« *Art. 5.* - Lorsque la réalisation d'un dommage, bien qu'incertaine en l'état des connaissances scientifiques, pourrait affecter de manière grave et irréversible l'environnement, les autorités publiques veillent, par application du principe de précaution et dans leurs domaines d'attributions, à la mise en oeuvre de procédures d'évaluation des risques et à l'adoption de mesures provisoires et proportionnées afin de parer à la réalisation du dommage.

« *Art. 6.* - Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. A cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social.

« *Art. 7.* - Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement.

« *Art. 8.* - L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte.

« *Art. 9.* - La recherche et l'innovation doivent apporter leur concours à la préservation et à la mise en valeur de l'environnement.

« *Art. 10.* - La présente Charte inspire l'action européenne et internationale de la France. »

Déclaration de Venise

Communiqué final du Colloque organisé par l'UNESCO Mars 86

La science face aux confins de la connaissance : le prologue de notre passé culturel

Venise, 7 mars 1986

Les participants au colloque "La science face aux confins de la connaissance : Le prologue de notre passé culturel" organisé par l'UNESCO avec la collaboration de la Fondation Giorgio Cini (Venise, 3-7 mars 1986), animés par un esprit d'ouverture et de questionnement des valeurs de notre temps, sont tombés d'accord sur les points suivants :

1. Nous sommes témoins d'une très importante révolution dans le domaine de la science, engendrée par la science fondamentale (en particulier, par la physique et la biologie), par le bouleversement qu'elle apporte en logique, en épistémologie et aussi dans la vie de tous les jours à travers les applications technologiques. Mais nous constatons, en même temps, l'existence d'un important décalage entre la nouvelle vision du monde qui émerge de l'étude des systèmes naturels et les valeurs qui prédominent encore en philosophie, dans les sciences de l'homme et dans la vie de la société moderne. Car ces valeurs sont fondées dans une large mesure sur le déterminisme mécaniste, le positivisme ou le nihilisme. Nous ressentons ce décalage comme étant fortement nuisible et porteur de lourdes menaces de destruction de notre espèce.

2. La connaissance scientifique, de par son propre mouvement interne, est arrivée aux confins où elle peut commencer le dialogue avec d'autres formes de connaissance. Dans ce sens, tout en reconnaissant les différences fondamentales entre la science et la tradition, nous constatons non pas leur opposition mais leur complémentarité. La rencontre inattendue et enrichissante entre la science et les différentes traditions du monde permet de penser à l'apparition d'une vision nouvelle de l'humanité, voire d'un nouveau rationalisme, qui pourrait conduire à une nouvelle perspective métaphysique.

3. Tout en refusant tout projet globalisant, tout système fermé de pensée, toute nouvelle utopie, nous reconnaissons en même temps l'urgence d'une recherche véritablement transdisciplinaire dans un échange dynamique entre les sciences "exactes", les sciences "humaines", l'art et la tradition. Dans un sens, cette approche transdisciplinaire est inscrite dans notre propre cerveau par l'interaction dynamique entre ses deux hémisphères. L'étude conjointe de la nature et de l'imaginaire, de l'univers et de l'homme, pourrait ainsi mieux nous rapprocher du réel et nous permettre de mieux faire face aux différents défis de notre époque.

4. L'enseignement conventionnel de la science par une présentation linéaire des connaissances dissimule la rupture entre la science contemporaine et les visions dépassées du monde. Nous reconnaissons l'urgence de la recherche de nouvelles méthodes d'éducation, qui tiendront compte des avancées de la science qui s'harmonisent maintenant avec les grandes traditions culturelles, dont la préservation et l'étude approfondie paraissent fondamentales. L'UNESCO serait l'organisation appropriée pour promouvoir de telles idées.

5. Les défis de notre époque - le défi de l'auto-destruction de notre espèce, le défi informatique, le défi génétique, etc. - éclairent d'une manière nouvelle la responsabilité sociale des scientifiques, à la fois dans l'initiative et l'application de la recherche. Si les scientifiques ne peuvent pas décider de l'application de leurs propres découvertes, ils ne doivent pas assister passivement à l'application aveugle de ces découvertes. À notre avis, l'ampleur des défis contemporains demande, d'une part, l'information rigoureuse et permanente de l'opinion publique, et d'autre part, la création d'organes d'orientation et même de décision de nature pluri- et transdisciplinaire.

6. Nous exprimons l'espoir que l'UNESCO va poursuivre cette initiative, en stimulant une réflexion dirigée vers l'universalité et la transdisciplinarité.

Participants :

D.A. Akyeampong (Ghana)
Avishai Margalit (Israël)
Ubiratan d'Ambrosio (Brésil)
Yujiro Nakamura (Japon)
René Berger (Suisse)
Basarab Nicolescu (France)
Nicolo Dallaporta (Italie)
David Ottoson (Suède)
Jean Dausset (France)
Prix Nobel de Physiologie et Médecine
Abdus Salam (Pakistan), Prix Nobel de Physique
Maitreyi Devi (Inde)
Rupert Sheldrake (Royaume Uni)
Gilbert Durand (France)
Henry Stapp (Etats - Unis d'Amérique)
Santiago Genovès (Mexique)
David Suzuki (Canada)
Susantha Goonatilake (Sri Lanka)

Observateurs intervenants : Michel Random (France) et
Jacques Richardson (France - États-Unis d'Amérique)

Communiqué final du congrès organisé par l'UITF

La charte des droits fondamentaux de l'union européenne

FR 18.12.2000 Journal officiel des Communautés européennes C 364/1

PRÉAMBULE

Les peuples de l'Europe, en établissant entre eux une union sans cesse plus étroite, ont décidé de partager un avenir pacifique fondé sur des **valeurs communes**.

Consciente de son patrimoine spirituel et moral, l'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité; elle repose sur le principe de la démocratie et le principe de l'État de droit. Elle place la personne au cœur de son action en instituant la citoyenneté de l'Union et en créant un espace de liberté, de sécurité et de justice.

L'Union contribue à la préservation et au développement de ces valeurs communes dans le respect de la diversité des cultures et des traditions des peuples de l'Europe, ainsi que de

l'identité nationale des États membres et de l'organisation de leurs pouvoirs publics au niveau national, régional et local; elle cherche à promouvoir un développement équilibré et durable et assure la libre circulation des personnes, des biens, des services et des capitaux, ainsi que la liberté d'établissement.

A cette fin, il est nécessaire, en les rendant plus visibles dans une Charte, de renforcer la protection des droits fondamentaux à la lumière de l'évolution de la société, du progrès social et des développements scientifiques et technologiques.

La présente Charte réaffirme, dans le respect des compétences et des tâches de la Communauté et de l'Union, ainsi que du principe de subsidiarité, les droits qui résultent notamment des traditions constitutionnelles et des obligations internationales communes aux États membres, du traité sur l'Union européenne et des traités communautaires, de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, des Chartes sociales adoptées par la Communauté et par le Conseil de l'Europe, ainsi que de la jurisprudence de la Cour de justice des Communautés européennes et de la Cour européenne des droits de l'homme.

La jouissance de ces droits entraîne des responsabilités et des devoirs tant à l'égard d'autrui qu'à l'égard de la communauté humaine et des générations futures.

En conséquence, l'Union reconnaît les droits, les libertés et les principes énoncés ci-après.

CHAPITRE I

DIGNITÉ

Article premier

Dignité humaine

La dignité humaine est inviolable. Elle doit être respectée et protégée.

Article 2

Droit à la vie

1. Toute personne a droit à la vie.
2. Nul ne peut être condamné à la peine de mort, ni exécuté.

Article 3

Droit à l'intégrité de la personne

1. Toute personne a droit à son intégrité physique et mentale.
2. Dans le cadre de la médecine et de la biologie, doivent notamment être respectés:
 - ♦ le consentement libre et éclairé de la personne concernée, selon les modalités définies par la loi,
 - ♦ l'interdiction des pratiques eugéniques, notamment celles qui ont pour but la sélection des personnes,
 - ♦ l'interdiction de faire du corps humain et de ses parties, en tant que tels, une source de profit,
 - ♦ l'interdiction du clonage reproductif des êtres humains.

Article 4

Interdiction de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants

Nul ne peut être soumis à la torture, ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants.

Article 5

Interdiction de l'esclavage et du travail forcé

1. Nul ne peut être tenu en esclavage ni en servitude.
2. Nul ne peut être astreint à accomplir un travail forcé ou obligatoire.
3. La traite des êtres humains est interdite.

CHAPITRE II LIBERTÉS

Article 6

Droit à la liberté et à la sûreté

Toute personne a droit à la liberté et à la sûreté.

Article 7

Respect de la vie privée et familiale

Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de ses communications.

Article 8

Protection des données à caractère personnel

1. Toute personne a droit à la protection des données à caractère personnel la concernant.
2. Ces données doivent être traitées loyalement, à des fins déterminées et sur la base du consentement de la personne concernée ou en vertu d'un autre fondement légitime prévu par la loi. Toute personne a le droit d'accéder aux données collectées la concernant et d'en obtenir la rectification.
3. Le respect de ces règles est soumis au contrôle d'une autorité indépendante.

Article 9

Droit de se marier et droit de fonder une famille

Le droit de se marier et le droit de fonder une famille sont garantis selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.

Article 10

Liberté de pensée, de conscience et de religion

1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.
2. Le droit à l'objection de conscience est reconnu selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.

Article 11

Liberté d'expression et d'information

1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontières.
2. La liberté des médias et leur pluralisme sont respectés.

Article 12

Liberté de réunion et d'association

1. Toute personne a droit à la liberté de réunion pacifique et à la liberté d'association à tous les niveaux, notamment dans les domaines politique, syndical et civique, ce qui implique le droit de toute personne de fonder avec d'autres des syndicats et de s'y affilier pour la défense de ses intérêts.
2. Les partis politiques au niveau de l'Union contribuent à l'expression de la volonté politique des citoyens ou citoyennes de l'Union.

Article 13

Liberté des arts et des sciences

Les arts et la recherche scientifique sont libres. La liberté académique est respectée.

Article 14

Droit à l'éducation

-
1. Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue.
 2. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.
 3. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.

Article 15

Liberté professionnelle et droit de travailler

1. Toute personne a le droit de travailler et d'exercer une profession librement choisie ou acceptée.
2. Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union a la liberté de chercher un emploi, de travailler, de s'établir ou de fournir des services dans tout État membre.
3. Les ressortissants des pays tiers qui sont autorisés à travailler sur le territoire des États membres ont droit à des conditions de travail équivalentes à celles dont bénéficient les citoyens ou citoyennes de l'Union.

Article 16

Liberté d'entreprise

La liberté d'entreprise est reconnue conformément au droit communautaire et aux législations et pratiques nationales.

Article 17

Droit de propriété

1. Toute personne a le droit de jouir de la propriété des biens qu'elle a acquis légalement, de les utiliser, d'en disposer et de les léguer. Nul ne peut être privé de sa propriété, si ce n'est pour cause d'utilité publique, dans des cas et conditions prévus par une loi et moyennant en temps utile une juste indemnité pour sa perte. L'usage des biens peut être réglementé par la loi dans la mesure nécessaire à l'intérêt général.
2. La propriété intellectuelle est protégée.

Article 18

Droit d'asile

Le droit d'asile est garanti dans le respect des règles de la convention de Genève du 28 juillet 1951 et du protocole du 31 janvier 1967 relatifs au statut des réfugiés et conformément au traité instituant la Communauté européenne.

Article 19

Protection en cas d'éloignement, d'expulsion et d'extradition

1. Les expulsions collectives sont interdites.
2. Nul ne peut être éloigné, expulsé ou extradé vers un État où il existe un risque sérieux qu'il soit soumis à la peine de mort, à la torture ou à d'autres peines ou traitements inhumains ou dégradants.

CHAPITRE III ÉGALITÉ

Article 20

Égalité en droit

Toutes les personnes sont égales en droit.

Article 21

Non-discrimination

1. Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les

convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.

2. Dans le domaine d'application du traité instituant la Communauté européenne et du traité sur l'Union européenne, et sans préjudice des dispositions particulières desdits traités, toute discrimination fondée sur la nationalité est interdite.

Article 22

Diversité culturelle, religieuse et linguistique

L'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique.

Article 23

Égalité entre hommes et femmes

L'égalité entre les hommes et les femmes doit être assurée dans tous les domaines, y compris en matière d'emploi, de travail et de rémunération.

Le principe de l'égalité n'empêche pas le maintien ou l'adoption de mesures prévoyant des avantages spécifiques en faveur du sexe sous-représenté.

Article 24

Droits de l'enfant

1. Les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. Ils peuvent exprimer leur opinion librement. Celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité.

2. Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

CHAPITRE IV SOLIDARITÉ

Article 27

Droit à l'information et à la consultation des travailleurs au sein de l'entreprise

Les travailleurs ou leurs représentants doivent se voir garantir, aux niveaux appropriés, une information et une consultation en temps utile, dans les cas et conditions prévus par le droit communautaire et les législations et pratiques nationales.

Article 28

Droit de négociation et d'actions collectives

Les travailleurs et les employeurs, ou leurs organisations respectives, ont, conformément au droit communautaire et aux législations et pratiques nationales, le droit de négocier et de conclure des conventions collectives aux niveaux appropriés et de recourir, en cas de conflits d'intérêts, à des actions collectives pour la défense de leurs intérêts, y compris la grève.

Article 29

Droit d'accès aux services de placement

Toute personne a le droit d'accéder à un service gratuit de placement.

Article 30

Protection en cas de licenciement injustifié

Tout travailleur a droit à une protection contre tout licenciement injustifié, conformément au droit communautaire et aux législations et pratiques nationales.

Article 31

Conditions de travail justes et équitables

1. Tout travailleur a droit à des conditions de travail qui respectent sa santé, sa sécurité et sa dignité.

2. Tout travailleur a droit à une limitation de la durée maximale du travail et à des périodes de repos journalier et hebdomadaire, ainsi qu'à une période annuelle de congés payés.

Article 32

Interdiction du travail des enfants et protection des jeunes au travail

Le travail des enfants est interdit. L'âge minimal d'admission au travail ne peut être inférieur à l'âge auquel cesse la période de scolarité obligatoire, sans préjudice des règles plus favorables aux jeunes et sauf dérogations limitées.

Les jeunes admis au travail doivent bénéficier de conditions de travail adaptées à leur âge et être protégés contre l'exploitation économique ou contre tout travail susceptible de nuire à leur sécurité, à leur santé, à leur développement physique, mental, moral ou social ou de compromettre leur éducation.

Article 33

Vie familiale et vie professionnelle

1. La protection de la famille est assurée sur le plan juridique, économique et social.
2. Afin de pouvoir concilier vie familiale et vie professionnelle, toute personne a le droit d'être protégée contre tout licenciement pour un motif lié à la maternité, ainsi que le droit à un congé de maternité payé et à un congé parental à la suite de la naissance ou de l'adoption d'un enfant.

Article 34

Sécurité sociale et aide sociale

1. L'Union reconnaît et respecte le droit d'accès aux prestations de sécurité sociale et aux services sociaux assurant une protection dans des cas tels que la maternité, la maladie, les accidents du travail, la dépendance ou la vieillesse, ainsi qu'en cas de perte d'emploi, selon les modalités établies par le droit communautaire et les législations et pratiques nationales.
2. Toute personne qui réside et se déplace légalement à l'intérieur de l'Union a droit aux prestations de sécurité sociale et aux avantages sociaux, conformément au droit communautaire et aux législations et pratiques nationales.
3. Afin de lutter contre l'exclusion sociale et la pauvreté, l'Union reconnaît et respecte le droit à une aide sociale et à une aide au logement destinées à assurer une existence digne à tous ceux qui ne disposent pas de ressources suffisantes, selon les modalités établies par le droit communautaire et les législations et pratiques nationales.

Article 35

Protection de la santé

Toute personne a le droit d'accéder à la prévention en matière de santé et de bénéficier de soins médicaux dans les conditions établies par les législations et pratiques nationales. Un niveau élevé de protection de la santé humaine est assuré dans la définition et la mise en œuvre de toutes les politiques et actions de l'Union.

CHAPITRE V CITOYENNETÉ

Article 39

Droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen

1. Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union a le droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen dans l'État membre où il ou elle réside, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État.
2. Les membres du Parlement européen sont élus au suffrage universel direct, libre et secret.

Article 40

Droit de vote et d'éligibilité aux élections municipales

Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union a le droit de vote et d'éligibilité aux élections municipales dans l'État membre où il ou elle réside, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État.

Article 41

Droit à une bonne administration

1. Toute personne a le droit de voir ses affaires traitées impartialement, équitablement et dans un délai raisonnable par les institutions et organes de l'Union.

2. Ce droit comporte notamment:

- ♦ le droit de toute personne d'être entendue avant qu'une mesure individuelle qui l'affecterait défavorablement ne soit prise à son encontre;
- ♦ le droit d'accès de toute personne au dossier qui la concerne, dans le respect des intérêts légitimes de la confidentialité et du secret professionnel et des affaires;
- ♦ l'obligation pour l'administration de motiver ses décisions.

3. Toute personne a droit à la réparation par la Communauté des dommages causés par les institutions, ou par leurs agents dans l'exercice de leurs fonctions, conformément aux principes généraux communs aux droits des États membres.

4. Toute personne peut s'adresser aux institutions de l'Union dans une des langues des traités et doit recevoir une réponse dans la même langue.

Article 42

Droit d'accès aux documents

Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union ou toute personne physique ou morale résidant ou ayant son siège statutaire dans un État membre a un droit d'accès aux documents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission.

Article 43

Médiateur

Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union ou toute personne physique ou morale résidant ou ayant son siège statutaire dans un État membre a le droit de saisir le médiateur de l'Union en cas de mauvaise administration dans l'action des institutions ou organes communautaires, à l'exclusion de la Cour de justice et du Tribunal de première instance dans l'exercice de leurs fonctions juridictionnelles.

Article 44

Droit de pétition

Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union ou toute personne physique ou morale résidant ou ayant son siège statutaire dans un État membre a le droit de pétition devant le Parlement européen.

Article 45

Liberté de circulation et de séjour

1. Tout citoyen ou toute citoyenne de l'Union a le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres.

2. La liberté de circulation et de séjour peut être accordée, conformément au traité instituant la Communauté européenne, aux ressortissants de pays tiers résidant légalement sur le territoire d'un État membre.

Article 46

Protection diplomatique et consulaire

Tout citoyen de l'Union bénéficie, sur le territoire d'un pays tiers où l'État membre dont il est ressortissant n'est pas représenté, de la protection des autorités diplomatiques et consulaires de tout État membre dans les mêmes conditions que les nationaux de cet État.

CHAPITRE VI JUSTICE

Article 47

Droit à un recours effectif et à accéder à un tribunal impartial

Toute personne dont les droits et libertés garantis par le droit de l'Union ont été violés a droit à un recours effectif devant un tribunal dans le respect des conditions prévues au présent article.

Toute personne a droit à ce que sa cause soit entendue équitablement, publiquement et dans un délai raisonnable par un tribunal indépendant et impartial, établi préalablement par la loi.

Toute personne a la possibilité de se faire conseiller, défendre et représenter.

Une aide juridictionnelle est accordée à ceux qui ne disposent pas de ressources suffisantes, dans la mesure où cette aide serait nécessaire pour assurer l'effectivité de l'accès à la justice.

Article 48

Présomption d'innocence et droits de la défense

1. Tout accusé est présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie.

2. Le respect des droits de la défense est garanti à tout accusé.

Article 49

Principes de légalité et de proportionnalité des délits et des peines

1. Nul ne peut être condamné pour une action ou une omission qui, au moment où elle a été commise, ne constituait pas une infraction d'après le droit national ou le droit international. De même, il n'est infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'infraction a été commise. Si, postérieurement à cette infraction, la loi prévoit une peine plus légère, celle-ci doit être appliquée.

2. Le présent article ne porte pas atteinte au jugement et à la punition d'une personne coupable d'une action ou d'une omission qui, au moment où elle a été commise, était criminelle d'après les principes généraux reconnus par l'ensemble des nations.

3. L'intensité des peines ne doit pas être disproportionnée par rapport à l'infraction.

Article 50

Droit à ne pas être jugé ou puni pénalement deux fois pour une même infraction

Nul ne peut être poursuivi ou puni pénalement en raison d'une infraction pour laquelle il a déjà été acquitté ou condamné dans l'Union par un jugement pénal définitif conformément à la loi.

CHAPITRE VII DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 51

Champ d'application

1. Les dispositions de la présente Charte s'adressent aux institutions et organes de l'Union dans le respect du principe de subsidiarité, ainsi qu'aux États membres uniquement lorsqu'ils mettent en œuvre le droit de l'Union. En conséquence, ils respectent les droits, observent les principes et en promeuvent l'application, conformément à leurs compétences respectives.

2. La présente Charte ne crée aucune compétence ni aucune tâche nouvelles pour la Communauté et pour l'Union et ne modifie pas les compétences et tâches définies par les traités.

Article 52

Portée des droits garantis

1. Toute limitation de l'exercice des droits et libertés reconnus par la présente Charte doit être prévue par la loi et respecter le contenu essentiel desdits droits et libertés. Dans le respect du principe de proportionnalité, des limitations ne peuvent être apportées que si elles sont nécessaires et répondent effectivement à des objectifs d'intérêt général reconnus par l'Union ou au besoin de protection des droits et libertés d'autrui.

2. Les droits reconnus par la présente Charte qui trouvent leur fondement dans les traités communautaires ou dans le traité sur l'Union européenne s'exercent dans les conditions et limites définies par ceux-ci.

3. Dans la mesure où la présente Charte contient des droits correspondant à des droits garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, leur sens et leur portée sont les mêmes que ceux que leur confère ladite convention. Cette disposition ne fait pas obstacle à ce que le droit de l'Union accorde une protection plus étendue.

Article 53

Niveau de protection

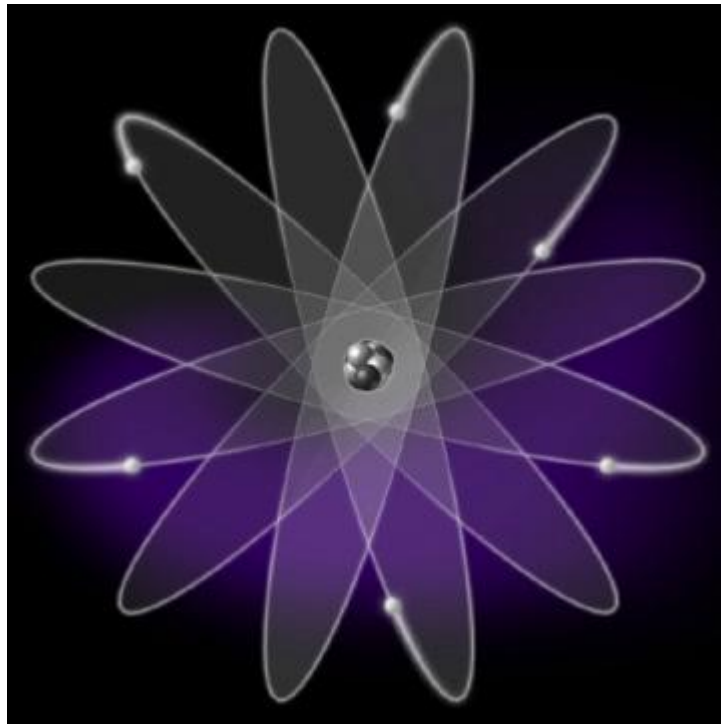
Aucune disposition de la présente Charte ne doit être interprétée comme limitant ou portant atteinte aux droits de l'homme et libertés fondamentales reconnus, dans leur champ d'application respectif, par le droit de l'Union, le droit international et les conventions internationales auxquelles sont parties l'Union, la Communauté ou tous les États membres, et notamment la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que par les constitutions des États membres.

Article 54

Interdiction de l'abus de droit

Aucune des dispositions de la présente Charte ne doit être interprétée comme impliquant un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits ou libertés reconnus dans la présente Charte ou à des limitations plus amples des droits et libertés que celles qui sont prévues par la présente Charte.

Mouvances et Réseaux . Livres et revues



Réseau Ecole et Nature : Développer et faire avancer l'éducation à l'environnement.

Le Réseau Ecole et Nature est un réseau français mettant en relation un grand nombre d'acteurs de l'éducation à l'environnement : des éducateurs (enseignants, animateurs...), des agents de l'Etat et des collectivités publiques, des acteurs du secteur privé, des porteurs de projets, des responsables de structures d'éducation, etc... afin de mieux travailler ensemble dans le sens d'un développement durable.

Présentation du Réseau

Le Réseau Ecole et Nature est né en 1983, lorsque des enseignants et des animateurs sensibles aux atteintes portées à la nature ont eu envie de mettre en commun leur réflexion, leurs pratiques et leurs projets d'éducation à l'environnement. Rapidement il s'est élargi à tous les acteurs de l'éducation à l'environnement. Il réunit aujourd'hui des individus, des structures et des réseaux régionaux et départementaux.

Il s'est donné pour but de développer l'éducation à l'environnement en favorisant les relations entre les acteurs, en créant des outils et en participant à la mise sur pied d'une représentation nationale de l'éducation à l'environnement. Dans sa mise en oeuvre, il défend un état d'esprit favorisant la solidarité citoyenne entre les artisans du développement durable.

Il ne s'agit donc pas pour le réseau de faire de l'éducation à l'environnement, mais d'être au service de tous ceux qui en font, dans le respect de leurs approches, de leurs appartenances et de leurs pratiques

Historique

Né d'une volonté d'enseignants et de responsables associatifs en 1982, le Réseau Ecole et Nature s'est organisé et développé au fil des ans grâce aux échanges, à l'ouverture et à la volonté "d'aller plus loin" des praticiens de l'Education à l'Environnement. Initialement simple lieu de rencontre entre enseignants et animateurs de tous horizons, le Réseau s'est doté d'outils pour répondre à la volonté d'innovation pédagogique et de préservation de l'environnement de ses acteurs :

- * Rencontres Nationales annuelles des praticiens de l'Education à l'Environnement dès 1983,
- * Relais départementaux dès 86
- * Bulletin de liaison, puis revue d'éducation à l'environnement "l'Encre Verte" en 87
- * Rencontres régionales à partir de 89

En 1990, le Réseau, jusqu'alors informel, est déclaré association loi 1901. 7 commissions de travail sont constituées, elles sont le lieu de production et de création d'Ecole et Nature ; un catalogue des séjours, destiné au grand public est édité. Un peu partout en France, dans le prolongement des Rencontres régionales, des réseaux de praticiens de l'Education à l'Environnement régionaux se mettent en place (GRAINE et assimilés).

En 1992, un travail de bilan et de réflexion, permettant à tous les membres et acteurs du réseau de s'exprimer, a formalisé les finalités, objectifs et moyens d'action du Réseau Ecole et Nature (Ce travail estimait en outre à 800 personnes l'effectif de la "mouvance" Ecole et Nature, et à 2600 le nombre de personnes ayant participé à des rencontres en 1992 !).

En 1993, la mise en place d'une équipe permanente, qui ne se substitue pas au bénévoles, a aidé le Réseau à s'affirmer, s'organiser, et à pérenniser son travail créatif.

Au sein du Réseau, les acteurs ont pu produire collectivement des ouvrages de synthèse issu de l'expérience de terrain (Pédagogie de projet, Charte, Vademecum de l'organisation de rencontres d'Education à l'Environnement, Guide pratique "Monter son projet en Education à l'Environnement", dossiers thématiques de l'Encre Verte...).

Le réseau Ecole et Nature s'élargit maintenant vers de nouveaux secteurs socio-éducatifs, et les acteurs ont pu affirmer leur compétences, grâce à l'échange, la réflexion, l'évaluation, la clarification des objectifs, et grâce à la formation de formateurs... La qualité des prestations d'éducation à l'Environnement a considérablement évolué, leur quantité également, et la motivation de ses acteurs n'a jamais été aussi forte.

De grandes opérations, comme Gestes au Quotidien, mettent les expériences et les réflexions de chacun en synergie pour réaliser des outils pédagogiques de qualité, permettant aux acteurs locaux de développer de nouveaux partenariats entre entreprises, collectivités locales et associations, et permettant d'améliorer la qualité des prestations sans nier la diversité des approches et des contextes.

La dynamique se poursuit, plus loin encore, avec la mise en relation étroite des Réseaux Régionaux d'éducation à l'Environnement au travers de l'inter-réseau, et bien sûr aujourd'hui avec le récent collectif français d'éducation à l'environnement, dans lequel le réseau Ecole et Nature est très impliqué, au travers entre autre les premières assises nationales de l'éducation à l'environnement (1999) et le sommet francophone Planet'ErE II (novembre 2001).

Dans ces dynamiques larges, l'outil internet prend évidemment une place importante, c'est pourquoi le réseau s'est résolument engagé dans cette voie depuis 1996.

Présentation du plan pluri-annuel

Structurer le réseau, impliquer les territoires dans l'élaboration de la politique d'éducation à l'environnement vers un développement durable à tous les niveaux du local à l'international, structurer les échanges et les instances décisionnelles du réseau, créer de nouveaux outils pédagogiques, assurer la mutualisation des savoirs... sont certes des missions que le Réseau Ecole et Nature tente de réaliser depuis sa création.

Cependant, depuis 2003 a été lancée l'élaboration d'un projet d'action à 3 ans minimum, "projet pluriannuel" rédigé par de nombreux acteurs du réseau. Au Congrès 2005, l'Assemblée générale a validé ce projet qui devient le Plan pluriannuel d'action tel qu'il vous est présenté dans les pages qui suivent.

Ce plan s'enracine dans l'Axe II : Constituer le cadre de fonctionnement et déployer à partir de son axe central, l'Axe I Elaborer et mettre en oeuvre le projet politique, 7 axes complémentaires :

- * Axe III: Consolider et développer des ressources pédagogiques
- * Axe IV: Développer et structurer la formation
- * Axe V: Soutenir l'organisation des acteurs
- * Axe VI: Développer l'éducation à l'environnement vers d'autres acteurs, d'autres publics
- * Axe VII: Mutualiser, valoriser l'information, favoriser sa circulation
- * Axe VIII: Créer un espace de recherche action
- * Axe IX: Développer un laboratoire d'idées

Pour chaque axe, les programmes d'action vous sont présentés de manière détaillée et planifiée sur trois ans.

Ce Plan pluriannuel d'action est toutefois sujet à évoluer dans le temps en fonction de l'apport des rencontres organisées dans les régions en 2005 ainsi que de la contribution de chacun. Une assemblée générale "permanente" sur Internet permettra d'actualiser ce plan de manière régulière.

Les programmes d'action seront évalués chaque année et présentés à l'Assemblée générale pour validation du projet de l'année.

Ce Plan pluriannuel s'adresse à chacun de vous pour que vous puissiez au mieux agir avec le réseau, mutualiser vos savoirs, savoirs-faire mais aussi savoirs-être, savoirs-crée et savoirs-devenir. Il est encore incomplet, ce qui est normal car sa construction est progressive.

Il permettra au réseau, avec l'aide de réseaux amis et de nouveaux partenaires, de s'appuyer sur un socle pour construire les bases d'un changement, d'une éthique individuelle, sociale et planétaire.

**Charte
Philosophie, finalités, objectifs
Août 1998**

INTRODUCTION

L'éducation à l'environnement trouve ses origines dans de nombreux courants éducatifs et environnementaux : éducation populaire, mouvements d'éducation nouvelle, protection et gestion de la nature... Elle intègre progressivement d'autres composantes sociétales du monde contemporain : action sociale, développement durable, relations nord-sud, non violence, culture et patrimoine, citoyenneté...

Le réseau Ecole et Nature participe de cette évolution. Il est né en 1983, lorsque des enseignants et des animateurs sensibles aux atteintes portées à la nature ont eu envie de mettre en commun leur réflexion, leurs pratiques et leurs projets d'éducation à l'environnement. Rapidement il s'est élargi à tous les acteurs de l'éducation à l'environnement. Il réunit aujourd'hui des individus, des structures et des réseaux régionaux et départementaux.

Le réseau a adopté le statut associatif en 1990.

Ce document constitue un instantané de ce que nous savons ou pensons savoir, de nos convictions, de notre culture, de notre histoire, de notre sensibilité. Son écriture, collective et permanente, est aussi importante que son contenu. C'est dans son rôle de stimulateur de la pensée et de formateur au respect de la diversité des opinions que se reconnaissent avant tout les membres du réseau.

Merci de participer à cette réflexion permanente en nous faisant part de vos idées, critiques et suggestions à propos de ce document.

PARTICIPER À LA CONSTRUCTION DE NOTRE MONDE...

Ici ou ailleurs, de plus en plus de groupes humains imaginent, expérimentent ou tout simplement vivent des modèles sociaux visant un développement durable : respect de l'individu, construction collective d'un fonctionnement social équilibré, préservation et gestion raisonnée de l'environnement et des ressources...

En participant depuis son origine au développement de l'éducation à l'environnement, le Réseau Ecole et Nature se situe dans cette dynamique de recherche.

UNE SOCIÉTÉ DE PROJETS POUR UN PROJET DE SOCIÉTÉ

Le Réseau Ecole et Nature tend à donner à chacun les moyens de réfléchir et construire son modèle de société, de le confronter aux autres, et finalement de participer à sa mise en œuvre collective.

Il s'agit donc de **mettre chaque individu en projet** sur " sa " société. A notre sens, une telle démarche implique :

- Plus d'interaction sociale
- Un développement de la personne
- L'exercice de la citoyenneté
- Une conscience planétaire

L'effectivité d'un tel projet repose sur un certain nombre de qualités humaines, qui sont par exemple :

L'autonomie

Capacité à trouver l'information et à la synthétiser, à se forger ses propres outils d'analyse et de synthèse...

Désir et possibilité de participation

Capacité de jugement, de comparaison, d'évaluation par un esprit critique aiguisé

Conscience des alternatives, capacité de choisir

Capacité à agir en connaissance de cause

La socialisation

Capacité à communiquer, à écouter

Dynamique de solidarité

Esprit de tolérance intégrant toutes les échelles, toutes les cultures

La responsabilisation.

Capacité à intervenir dans la gestion des territoires

Capacité à prendre en main son destin individuel et collectif

Aptitude à défendre ses idées dans la participation

Les membres du Réseau Ecole et Nature pensent que l'éducation à l'environnement est l'une des voies privilégiée d'acquisition de ces qualités.

LES ARTISANS DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

De nombreux acteurs et mouvements sont guidés par un projet proche de celui du Réseau Ecole et Nature, et tentent de faire émerger les même valeurs au moyen d'analyses et stratégies d'action complémentaires. Nous pourrions les dénommer " artisans du développement durable ".

Ces acteurs appartiennent à des mouvements tels que la protection de la nature et de l'environnement, le développement local, l'aide au tiers-monde, la non violence, l'économie alternative et solidaire, l'éducation populaire, l'intégration et l'insertion sociale, les mouvements coopératifs, la recherche en sciences de l'éducation, l'éducation nouvelle, l'agriculture durable, la culture, les arts...

C'est dans la synergie de ces approches complémentaires qu'Ecole et Nature souhaite penser son développement et ses actions. Notre préoccupation est la mise en relation de tous les acteurs.

Le réseau souhaite également approfondir les partenariats allant dans ce sens avec toutes les institutions et entreprises concernées par ces questions.

Le développement durable

C'est d'après le rapport Bruntland (1987) " *un développement qui répond aux besoins présents sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs* ". Le développement durable est donc une manière de poser ses comportements et ses actes en les mettant en regard des conséquences qu'ils auront sur toute forme de vie ou de société, ici et ailleurs, aujourd'hui et demain.

Le développement durable est l'émergence d'une nouvelle culture se construisant dans la recherche d'un équilibre entre les enjeux écologiques, sociaux et économiques. Il prend toute son importance tant à l'échelon du territoire local qu'au niveau planétaire.

L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET À LA CITOYENNETÉ

Un moyen d'agir pour un développement durable des individus et des sociétés

POURQUOI L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ?

Depuis l'animation-nature d'il y a 20 ans, visant à faire connaître et protéger la nature, l'éducation à l'environnement a progressivement élargi ses champs d'actions à la prise en compte des problématiques environnementales plus globales (pollutions, déchets, ressources...) puis sociales (rapports nord/sud, équité sociale, droits de l'homme, développement de l'individu...), économiques et culturelles.

Cette dynamique d'ouverture se poursuit et l'éducation à l'environnement d'aujourd'hui s'intéresse autant à l'être humain et à l'organisation de la société qu'à l'environnement naturel et physique. Elle œuvre à former des individus épanouis dans un contexte social serein, sur une planète accueillante aujourd'hui et pour l'avenir.

Pour un épanouissement de l'individu

· Sérénité, bien-être, bonheur de vivre avec les autres, santé... constituent autant de besoins essentiels à l'être humain pour être en mesure de construire. Ils représentent des objectifs majeurs de l'éducation à l'environnement.

· L'éducation à l'environnement se veut également formatrice de l'intelligence : éveil, sens critique, autonomie, culture générale, méthodologie, émancipation...

Pour cela, l'éducation à l'environnement propose d'une part une grande variété de concepts, données et méthodes, et d'autre part un support motivant, impliquant et universel.

C'est ce que l'on appelle l'éducation PAR l'environnement.

Pour des sociétés de l'interaction et du respect mutuel

Au delà de l'échelle individuelle, l'éducation à l'environnement s'implique dans le fonctionnement des sociétés en aidant chacun à :

- comprendre les enjeux sociaux d'aujourd'hui et de demain, d'ici et d'ailleurs
- être acteur dans la mise en œuvre des solutions collectives aux problèmes qui se posent, en laissant toujours à la personne le libre choix de ses engagements
- gérer avec les autres, en responsabilité et en toute conscience, les espaces, sociétés et ressources.

Pour une planète riche et diversifiée

L'éducation à l'environnement travaille à cet objectif en favorisant la prise de conscience de la complexité, de la fragilité et de l'acuité des relations de l'homme avec son environnement. Il s'agit "*d'acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la préservation et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement*" (UNESCO 1977).

Cet aspect constitue ce que l'on nomme souvent l'éducation POUR l'environnement.

... pour aujourd'hui et pour l'avenir !

Le Réseau Ecole et Nature a pour ambition de promouvoir une Education à l'Environnement au carrefour de toutes ces approches, complexes et diverses, sans les hiérarchiser.

C'est de cette synergie que pourra émerger la citoyenneté qui, rendant chacun responsable du

passé, du présent et de l'avenir, est une des clés du développement durable.

DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS

L'éducation est bien plus que le simple apprentissage d'un métier. Elle amène l'individu à s'appropriier tous les moments et domaines de sa vie.

Le projet du Réseau Ecole et Nature sur l'éducation à l'environnement se construit à partir des objectifs suivants :

- un objectif de **mieux-être individuel et collectif**. L'éducation à l'environnement participe à la formation d'individus sereins, épanouis, émancipés, éveillés au monde, qui acceptent la différence et savent construire dans l'échange.

- un objectif **comportemental**. L'éducation doit également aider l'individu à l'acquisition de nouvelles attitudes, notamment de respect, vis à vis de lui-même, de son environnement, de la société et d'autrui... recherchant ainsi la compatibilité avec le concept de développement durable.

- un objectif **méthodologique**. Il s'agit d'acquérir des méthodes d'approche diversifiées, pour développer cette capacité à observer, à comprendre, penser, imaginer, et à agir, avec créativité, lucidité, responsabilité et esprit critique.

- un objectif **notionnel**. Une connaissance objective des phénomènes et des systèmes reste le support essentiel d'une bonne appréhension des problèmes d'environnement, notamment dans une perspective d'aide à la décision et à l'action. Cependant, plus que dans toute autre démarche, on sera conscient de la nécessité d'articuler ces apports de connaissances factuelles et conceptuelles avec des objectifs méthodologiques et comportementaux.

Des principes fondamentaux

Ecole et Nature appuie sa vision de l'Education à l'Environnement sur quelques principes mis en évidence par l'expérience, la pratique éducative et la recherche :

- le **contact avec le terrain** : être dehors, au sein d'un milieu naturel ou humanisé, être en relation avec lui, le vivre, observer, écouter celles et ceux qui l'habitent, diversifier ses regards et ses points de vue, user des sens et des émotions, de son intellect...

- l'importance d'une démarche **collective** : en alternance avec les temps individuels, partager le questionnement et la recherche, jouer sur l'implication et l'enthousiasme, dynamiser les relations inter-individuelles, partager aussi des moments informels...

- une **vision large et plurielle** : mettre en système les données et les relations, ouvrir les champs de l'exploration, du petit à l'universel, du fortement anthropomorphique au naturel, de l'éphémère au durable, de l'historique au prospectif...

- une formation **dans l'action** : élargir la simple pratique pédagogique aux problématiques de la vie réelle, proposer et mettre en œuvre des actions débouchant sur de véritables projets citoyens, travailler en partenariat avec tous les acteurs de la vie sociale, hors des limites du champ éducatif habituel... L'éducation à l'environnement n'a pas de publics, elle n'a que des

participants.

- la **non hiérarchie** : permettre à chacun d'être formé par l'autre, et de prendre des responsabilités au fur et à mesure de l'acquisition de ses compétences en reconnaissant celles des autres
- l'importance du **temps** : laisser l'imprégnation se faire, permettre la rupture avec le quotidien, permettre au recul de s'installer ; l'importance de **l'espace** : reconnaissance de “ l'ailleurs ”, du “ différent ”
- **l'absence de prosélytisme** : éduquer avec attention plutôt qu'intention

DES MÉTHODES ET DES APPROCHES DIVERSIFIÉES

La fin est dans les moyens comme l'arbre est dans la graine
Gandhi

La mise en oeuvre de ces objectifs implique le recours à des méthodes pédagogiques multiples, qui favorisent l'interdisciplinarité, l'alternance, la différenciation pédagogique. Ce sont par exemple :

- la **pédagogie de projet**, qui laisse à l'apprenant le choix des objectifs de son travail et lui permet d'imaginer la méthodologie à mettre en oeuvre pour les atteindre
- **l'écoformation**, qui prône l'apprentissage direct par le milieu environnant, sans intermédiaire
- **l'analyse systémique**, méthode scientifique permettant de globaliser les perceptions et à prendre tous les facteurs en compte
- ...

Ces méthodes doivent elles-mêmes s'appuyer sur des approches **diversifiées**, qui peuvent être par exemple :

- Scientifique · Culturelle · Historique
- Symbolique · Imaginaire · Esthétique
- Sociale · Economique · Sensible
- Objective · Subjective · ...

Ces approches devant prendre en compte la richesse et la diversité des individus, en proposant des temps de natures diverses dans une idée d'alternance :

Collectifs / Individuels

Réflexifs / Ludiques

Créatifs / Expressifs

Contemplatif / Actifs

Théoriques / Pratiques

... / ...

En éducation à l'environnement, la réflexion méthodologique doit être constante. Les méthodes et approches ont autant d'importance que les contenus. Les uns et les autres sont en évolution constante.

LE RÉSEAU ECOLE ET NATURE : OBJECTIFS, PUBLICS

Le réseau Ecole et Nature est un lieu ouvert, un laboratoire d'idées et de recherche, un outil disponible et évolutif, basé sur la participation volontaire d'individus motivés.

Ni une seule école, ni une seule nature, mais de multiples éclairages, concrets et réalistes, de ce que recouvre l'éducation à l'environnement.

LES OBJECTIFS DU RÉSEAU

Le propos du réseau est de **faire progresser l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté**. Il se décline en 4 objectifs :

1 - Faire progresser la qualité de l'éducation à l'environnement

Estimer la " qualité " d'une éducation est une démarche délicate que chaque acteur de l'éducation à l'environnement doit pouvoir construire individuellement selon ses approches. Le propos du réseau Ecole et nature n'est pas de départager une " bonne " éducation d'une " mauvaise " mais de faciliter cette démarche de recherche de qualité qui demande du temps, de la réflexion, de la formation, de l'expérimentation, des moyens, des outils, et la référence permanente à des valeurs communes.

2 - Faire progresser le volume d'actions d'éducation à l'environnement

L'ambition de l'éducation à l'environnement est de s'adresser au plus grand nombre et dans la durée, afin qu'elle prenne toute son efficacité. Tous devraient pouvoir y avoir accès, dans tous les moments de leur vie.

Pour ces raisons, le volume d'actions d'éducation à l'environnement doit pouvoir progresser : à l'école, en vacances, dans les environnements professionnels, dans la rue, dans les médias... parfaitement intégré à d'autres projets.

Le réseau Ecole et nature souhaite intervenir à tous les niveaux pour aider à accroître ce volume d'actions : promouvoir l'éducation à l'environnement auprès des prescripteurs, accroître le nombre des éducateurs, développer l'éducation à l'environnement dans l'école, l'entreprise, les institutions...

3 - Soutenir les activités des praticiens de l'Education à l'Environnement

En tant que réseau, Ecole et Nature se donne pour objectif **d'aider les acteurs de l'éducation à l'environnement dans leur travail**.

Cela nécessite par exemple de tenir à leur disposition une information précise et constamment

remise à jour sur l'éducation à l'environnement, de promouvoir leurs compétences, d'être à même de leur apporter du conseil au montage de projets, de les aider à trouver des financements, des partenaires...

Il ne s'agit donc pas pour le réseau de faire de l'éducation à l'environnement, mais d'être au service de tous ceux qui en font, dans le respect de leurs approches, de leurs appartenances et de leurs pratiques.

4 – Promouvoir l'éducation à l'environnement en général

Il est indispensable que l'éducation à l'environnement soit reconnue par le grand public et les institutions comme indispensable à une démarche de développement durable. Le réseau œuvre à cette reconnaissance par tous les moyens : diffusion de produits d'information et de sensibilisation, développement d'actions de communication auprès de partenaires relais (institutions, médias...), participation aux initiatives nationales et internationales...

Ecole et Nature a vocation d'être un des **interlocuteurs privilégiés des partenaires institutionnels** pour la définition de nouveaux programmes et actions d'Education à l'Environnement.

LES MEMBRES DU RÉSEAU : DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET À LA CITOYENNETÉ

Les finalités du Réseau Ecole et Nature portent sur la relation de l'Homme à son environnement et sur l'éducation en général. Le public concerné par ces thèmes est bien évidemment l'ensemble des citoyens, enfants ou adultes.

Toutefois, pour cadrer son action, Ecole et Nature a choisi de s'adresser en priorité **aux acteurs de l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté**.

Dans la philosophie d'Ecole et Nature, ils seront toujours appelés à devenir acteurs du réseau, qui n'a pas vocation à servir un public de consommateurs passifs.

- Les éducateurs à l'environnement
 - enseignants
 - animateurs
 - formateurs
- Les éducateurs et les services éducatifs généralistes
 - enseignants de toutes disciplines, filières et tous niveaux
 - Education Nationale, son personnel et ses entités (CRDP, rectorat...)
 - enseignement agricole et technique
 - associations d'éducation populaire
 - Jeunesse et Sports, son personnel et ses entités
 - éducateurs spécialisés
 - autres acteurs sociaux (associations de quartier, culturelles, syndicats enseignants, associations de parents d'élèves...)
- Les réseaux d'éducation à l'environnement, départementaux, régionaux, nationaux ou internationaux
- Les "environnementalistes"
 - associations de protection et d'étude de l'environnement
 - organismes chargés de la gestion de l'environnement
- Les collectivités territoriales et les services de l'état.
- Les acteurs de l'environnement dans les entreprises.
- Les structures travaillant dans le sens des points évoqués ci-dessus (solidarité, non violence,

nord-sud..) auprès desquelles les éducateurs à l'environnement ont beaucoup à apprendre pour globaliser leur vision. Nous pouvons par ailleurs les aider à être plus pertinents dans leurs actions éducatives, et à intégrer l'éducation à l'environnement dans leurs projets.

- Enfin, toute personne intéressée par l'éducation à l'environnement, et en particulier les parents, premiers citoyens concernés par l'éducation, après les enfants eux-mêmes.

Le Réseau Ecole et Nature s'adresse aux personnes physiques et morales.

UN PROJET D'ACTION POUR LE RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE

Pour répondre à ses objectifs, le réseau Ecole et Nature se propose d'être un lieu de rencontres et d'échanges, d'expérimentations et de recherches, de reconnaissance et d'actions.

LES CHANTIERS À MENER

La circulation des idées et la réflexion collective

L'échange entre acteurs de l'éducation à l'environnement permet la confrontation des expériences et des idées, et ajoute de la pertinence aux propos de l'éducateur en permettant à chacun d'aller plus loin dans l'examen de ses finalités et pratiques. Il contribue également à apporter le recul si difficile à garder lorsque l'on est pris dans l'action quotidienne.

Le réseau anime de nombreux lieux et outils d'échange et de réflexion collective :

- une revue trimestrielle : "L'Encre Verte", un bulletin associatif : " l'Hermine ", et un bulletin d'information rapide, le " TST "
- des Rencontres Nationales et Régionales annuelles
- des groupes de réflexion thématiques ("Ville-Campagne", "Développement Durable", "Recherche", " Geste au quotidien ", " Valorisation des ressources "...)
- des moments associatifs à vocation de réflexion (rencontre des relais, congrès...)
- des lieux de discussion sur internet (listserv, discussions en temps réel)

Enfin, le réseau s'intègre dans d'autres réseaux de réflexion (réseau francophone de l'éducation à l'environnement, réseaux européens, Groupe de Recherche sur l'Eco-Formation...)

La formation des acteurs de l'éducation à l'environnement et le soutien à leurs projets

Ecole et Nature sert de support à l'organisation de stages de formation et divers types de séminaires, colloques ou journées d'échanges susceptibles d'apporter aux éducateurs des lieux où il peuvent poser des question et trouver des réponses à leurs attentes professionnelles en terme de connaissances, de pratiques et de méthodes, de partenariat et d'ouverture. Ce sont principalement :

- des formations méthodologiques (Ricochets, Rouletaboule, pédagogie de projets, écoformation...)
- des formations techniques (Internet pour l'éducation à l'environnement, animation de réseaux...)

Le réseau valorise également l'expérience de ses membres concernant le montage de projets, notamment au travers d'ouvrages ("Guide pratique pour monter son projet d'éducation à l'environnement") ou de formations.

L'animation de programmes de recherche

Ecole et Nature offre aux praticiens un lieu d'expérimentation, de recueil de pratiques nouvelles, sans discrimination à priori, et dans un esprit d'ouverture, notamment au plan international.

Le réseau constitue également un lieu de rencontre entre chercheurs et praticiens pour mener des recherches-actions sur divers thèmes (évaluation, expérimentation de nouvelles pratiques, études comparatives de méthodologies...).

L'animation de dispositifs pédagogiques et la mise à disposition d'outils

Les acteurs de l'éducation à l'environnement doivent disposer d'outils de travail (pédagogiques, méthodologiques, de communication...) de qualité, qu'il s'agit le plus souvent de repérer et diffuser, et parfois de concevoir ensemble.

Le réseau soutient la conception, la diffusion et l'animation de dispositifs pédagogiques destinés au grand public, (en particulier les jeunes) ainsi que la formation à la mise en œuvre de ces dispositifs. Ce sont notamment les dispositifs "Rouletaboule" (sur les déchets), "Ricochets" (sur l'eau), et "Mon jardin se crée" (sur le jardinage), mis en œuvre en particulier grâce à la Fondation de France.

Quelques thèmes de travail pour le réseau Ecole et Nature

Recherche, formation, échange, réflexion et outils s'envisagent au sein du réseau autour de nombreuses thématiques, comme par exemple :

- les enjeux et stratégies de l'éducation à l'environnement
- la pertinence des objectifs
- la précision des contenus
- les méthodes et les démarches (recherche, expérimentation, compétences)
- les outils (production collective, mise à disposition...)
- la disponibilité, l'accès et la pertinence des ressources
- la capacité d'évaluation, et la prise de recul
- le désir et la motivation
- l'interaction, la confrontation, la rencontre et l'échange (entre acteurs, entre pays...)
- le degré d'interaction des actions sur le monde
- ...

La valorisation des ressources d'éducation à l'environnement

Le réseau permet d'identifier les besoins en matière de ressources (outils pédagogiques, ouvrages...) d'éducation à l'environnement, et aide à leur apporter des réponses, soit en valorisant des outils déjà existants, soit en organisant la conception collective d'ouvrages et outils appropriés. Ce sont par exemple les ouvrages "Pédagogie de projets", "Alterner pour apprendre", "Guide pratique pour monter son projet d'éducation à l'environnement", "Citoyenneté"... ainsi que tous les actes des rencontres thématiques.

Ce sont également des inventaires permanents d'outils, des fiches thématiques (courtes synthèses méthodologiques sur les principales composantes de l'éducation à l'environnement), des répertoires de compétences pour trouver les contacts les plus appropriés concernant des thématiques données.

L'information sur l'éducation à l'environnement

Ecole et Nature est un **centre de ressources** relatif à l'Education à l'Environnement. Il

recueille et gère l'information pour la rediffuser vers :

· les **acteurs de l'éducation à l'environnement**, grâce à de nombreux outils :

- Annuaire thématique de l'éducation à l'environnement

- Bases de données (de bibliographies, outils, contacts)

- Fiches thématiques

- Internet (site Web, forum, listes de diffusion)

· le **grand public**, notamment grâce à :

- une centaine de relais départementaux bien informés de la réalité de l'éducation à l'environnement

- un catalogue recensant 300 séjours " dans la nature "

- une permanence pour répondre en direct aux demandes téléphoniques, courrier et Email

- Internet, avec l'animation d'un site Web " grand public " qui donne les principales réponses aux questions les plus couramment posées

· les **acteurs de la société** : invitation et formation de personnel d'entreprises et de collectivités...

La mise en cohérence des actions et acteurs de l'éducation à l'environnement

Le Réseau Ecole et Nature anime ou participe à plusieurs initiatives ou dispositifs qui vont dans le sens d'un rapprochement des acteurs de l'éducation à l'environnement :

· Animation d'un "**comité permanent des réseaux territoriaux d'éducation à l'environnement**". C'est dans ce cadre qu'une cohérence de fonctionnement entre relais départementaux, réseaux départementaux, réseaux régionaux et réseau national (chacun travaille à son échelle) est recherchée.

· Ouverture du Conseil d'Administration du réseau National aux **réseaux départementaux ou régionaux d'éducation à l'environnement**, pour peu à peu élaborer ensemble une instance représentative de l'éducation à l'environnement française auprès des institutions.

· Animation de "**L'Hermine**", bulletin d'information et d'échange destiné aux membres de tous les réseaux d'éducation à l'environnement adhérents à Ecole et nature.

· Participation à de nombreuses rencontres avec les autres acteurs de la rénovation sociale et culturelle.

· Mise en place et animation de "**educ-envir.com**", dispositif Internet destiné à faciliter la communication et la synergie entre acteurs de l'éducation à l'environnement francophones...

La représentation de l'éducation à l'environnement française au niveau national et international

La reconnaissance dont bénéficie aujourd'hui le réseau Ecole et Nature lui permet progressivement de porter au niveau national et international l'expression de l'éducation à l'environnement, de ses acteurs et de ses projets auprès des interlocuteurs privilégiés de ce champ d'actions : institutions, réseaux, entreprises...

Le réseau est présent de façon permanente ou temporaire dans plusieurs instances françaises (CNVA, commission du développement durable...).

Par ailleurs, le réseau entretient des relations avec les organisations et réseaux internationaux

spécialisés dans le domaine de l'Education à l'Environnement. Il participe activement aux projets Planet'ErE (présence au sommet de Montréal en 1997) et Euro symbioses, travaille à la mise en place d'un collectif devant déboucher notamment sur des assises nationales de l'éducation à l'environnement pour 1999 et sur un forum francophone d'éducation à l'environnement, " planet'ErE 2 " en 2001 (49 pays concernés).

UNE MÉTHODOLOGIE DU PARTAGE

Une réflexion permanente est menée au sein d'Ecole et Nature pour approcher au plus près d'un fonctionnement qui respecte pleinement l'individu, le groupe, la relation humaine... tout en permettant d'être efficace ensemble.

Ce sont ces contraintes qui ont mené à la **structuration en réseau**.

Le réseau, une structure pour la mutualisation

Un réseau est une organisation légère, à l'échelle humaine, qui émerge du contact direct entre des personnes ayant un intérêt commun, tout en s'estimant et s'appréciant mutuellement

Un réseau est par définition utile à tous ses membres. Il est avant tout un lieu de mutualisation (des réflexions, des pratiques, du poids politique, des ressources, des projets...). Il n'a pas pour vocation première de produire par lui-même, mais de mettre en commun ce que ses membres produisent, et de permettre à ses membres de produire et réfléchir ensemble. Son efficacité repose donc grandement sur sa capacité à mettre ses membres en relation, et à faire circuler tout ce qui peut circuler : information, réflexion, ressources, personnes...

Cette structuration en réseau se base sur un à-priori de non concurrence entre les actions des membres : mettre en commun ses compétences aide l'autre et fait progresser (chacun et) le groupe vers une finalité commune.

La structuration en réseau se caractérise par son **horizontalité** et son absence de hiérarchie entre ses membres. Ce type de structure se distingue donc d'une fédération ou d'une union, dans lesquels peut exister une tentation d'uniformisation et de hiérarchisation. Le réseau constitue donc une structuration appropriée à la mise en œuvre de la démocratie participative.

Un réseau se construit et s'invente en même temps qu'il se vit. Il n'impose pas une philosophie à ses membres, il tente d'en faire vivre une sur la base de celles des membres. **On n'adhère pas seulement à un réseau, on en est partie prenante.**

L'organisation en réseau nous semble convenir particulièrement bien aux thématiques de l'éducation

à l'environnement, car elle constitue une mise en application directe de nos valeurs.

L'ensemble des projets menés au sein du réseau Ecole et nature fonctionne autant que faire se peut selon ces préceptes. Ce fonctionnement est basé sur :

- L'implication des membres en amont du choix des projets et actions
- La mobilisation des membres dans la réalisation des projets
- La mise en œuvre du principe d'aller / retour entre le réseau et ses membres (bénévolat, redistribution des bénéfices intellectuels, financiers ou promotionnels...)
- Le respect par tous du principe de la diversité

MÉTHODOLOGIE

La rédaction de ce document a nécessité de nombreuses étapes de réflexions individuelles et

collectives au sein du réseau national et dans les réseaux régionaux et départementaux.

Les étapes les plus significatives¹ ont été les suivantes :

Mars – mai 97 Etude de documents préexistants (charte de 1992, bilans de réflexions collectives menées durant plusieurs rencontres nationales et congrès annuels...)

Avril – décembre 97 Réalisation d'une enquête écrite, envoyée aux 650 adhérents du réseau et à 40 partenaires extérieurs. 65 questionnaires ont été retournés.

Novembre 97 – février 98 Réalisation de 10 réunions de réflexion dans 10 régions de France (Aquitaine, Auvergne, Bretagne, Ile de France, Languedoc- Roussillon, Midi-Pyrénées, Nord Pas de Calais, PACA, Poitou- Charentes, Rhône-Alpes). Au total, 128 personnes ont participé à ces réunions.

Février 98 Première écriture, envoi aux 650 membres du réseau pour réactions

Mars 98 Discussion collective (110 personnes) et en petits groupes lors du congrès.

Mai 98 Seconde écriture, envoi aux 28 membres du Conseil d'Administration pour réactions

Juin 98 Travail en groupe (25 personnes) et pré-validation lors du Conseil d'administration.

Juillet 98 Troisième écriture

août 98 Dernière relecture et correction par un groupe de 5 bénévoles membres du Conseil d'Administration.

25 août 98 Production du document final

Entre chacune de ces étapes se sont intercalées de très nombreuses phases de rédaction, et de relectures partielles ou totales par des membres bénévoles du réseau. Ce sont ainsi plus de 200 personnes qui ont été impliquées à des degrés divers dans la réflexion et l'écriture du document final, la coordination étant assurée par Marc Lemonnier (salarié du réseau) sous le pilotage du Conseil d'Administration.

Réseau Ecole et Nature, 25 août 1998

Pour tout contact

Adresse postale:

Réseau Ecole et Nature
Espace République
20 rue de la République
34 000 Montpellier

Coordonnées téléphoniques:

Tél : 04 67 06 18 70
Fax : 04 67 92 02 58

<http://ecole-et-nature.org/papyrus.php>

La fondation Nicolas Hulot

Le Défi pour la Terre

Faisons vite, chaque geste compte !

Notre planète est en sursis : dérèglements climatiques, extinction d'espèces végétales et animales, pollution omniprésente... Le diagnostic des 1 360 spécialistes de 95 pays différents qui ont mené l'enquête pendant quatre ans avant de rendre leur rapport¹ à l'Onu est sans appel : d'ici à une quarantaine d'années, la survie de l'homme sera menacée. Si tous ces problèmes nous sont malheureusement devenus familiers, la prise de conscience ne se traduit pas encore dans les actes. Ou si peu !

Principe et objectif

Pour encourager tous ceux qui souhaitent agir pour la planète et pour freiner l'impact des activités humaines sur le changement climatique, la Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme et l'ADEME (Agence pour l'Environnement et la Maîtrise de l'Energie) ont lancé ensemble en mai 2005 et pour trois ans un "Défi pour la Terre" aux Français.

Cette opération de mobilisation nationale incite chacun à s'engager, individuellement ou collectivement, à réduire son impact écologique en accomplissant au quotidien des gestes simples, concrets et bénéfiques pour la planète.

Le Défi consiste à mobiliser le plus grand nombre afin que tous ces engagements s'additionnent pour donner corps à une action collective d'envergure.

Afin de mesurer l'état de cette mobilisation et les émissions de CO₂ évitées grâce aux gestes mis en oeuvre, un compteur double est disponible sur le site Internet de l'opération www.defipourlaterre.org . Il est également diffusé tous les jeudis dans le cadre de la météo de 19h50 sur TF1.

A ce jour, près de 300 000 personnes ont relevé le Défi pour la Terre !

Qui peut relever le Défi pour la Terre

Pour mobiliser le plus grand nombre, l'appel à la mobilisation doit venir de l'ensemble de la société civile. Autour de Nicolas Hulot, de nombreuses personnalités du monde des médias, de la mode, du sport ou de la science se sont engagées comme Ambassadeurs du Défi pour la Terre mais aussi des entreprises et des collectivités en mesure de diffuser le message à un plus vaste public et d'illustrer le nécessaire engagement collectif pour préserver la planète.

Comment relever le Défi pour la Terre

Avec le Défi pour la Terre, chacun, à l'échelle individuelle ou collective (entreprise, collectivité, ville, école...), peut s'engager sur des gestes simples, concrets et bénéfiques pour la planète.

Les gestes écocitoyens sont présentés sur Internet sur www.defipourlaterre.org et dans Le Petit Livre Vert pour la Terre. Ils sont classés par lieux de vie et leurs bénéfices pour la planète sont indiqués.

Pour ceux qui n'ont pas accès à Internet, une carte d'engagement est proposée. 10 gestes sont alors présélectionnés.

Renseignez-vous auprès des Espaces Info Energie animés par l'ADEME (coordonnées disponibles sur www.ademe.fr)

En 5 mois, près de 300 000 personnes se sont engagées à relever le Défi pour la Terre, ce qui représente près de 150 000 tonnes de CO₂ économisées si les engagements sont respectés.

Top 5 des gestes

1. Je préfère une douche rapide au bain
2. Je trie mes déchets et j'évite les emballages inutiles
3. J'éteins les appareils électriques au lieu des les laisser en veille
4. Je conduis sagement et moins vite
5. Je ne surchauffe pas mon logement et j'isole le mieux possible

Extrait du site Internet Défi pour la Terre – novembre 2005

On dénombre...

- ➔ **près de 250 écoles engagées**
- ➔ **près de 30 collectivités engagées**
- ➔ **plus de 50 entreprises engagées**
- ➔ **plus de 900 retombées presse**

La mobilisation doit se poursuivre...

Le Défi pour la Terre en 2006

Une volonté de toucher le plus grand nombre

Le Défi pour la Terre est une campagne écocitoyenne de mobilisation. Elle a donc vocation à toucher le plus grand nombre. Par ailleurs, La Fondation Nicolas Hulot et l'ADEME souhaitent impliquer davantage les écoles et les collectivités, cible privilégiées pour véhiculer les messages écocitoyens du Défi. C'est pourquoi un concours leur est lancé à destination de ces deux cibles sur les années 2005/2006.

Chantons le Défi pour la Terre

Ouvert à toutes les classes des écoles primaires (du CP au CM2, en France métropolitaine et DOM-TOM), le concours "*Chantons le Défi pour la Terre*" propose à chaque classe participante de créer une chanson ou un clip vidéo sur les thèmes du *Défi pour la Terre* : écocitoyenneté, consommation responsable, lutte contre le gaspillage, économies d'eau et d'énergie, réduction des pollutions, respect des espèces vivantes, tri des déchets, qualité de l'air, changement climatique...

Les classes lauréates gagneront un séjour à l'École Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme en plein cœur du parc animalier et botanique de Branféré (Morbihan).

➔ **En à peine 15 jours, plus de 500 classes se sont inscrites !**

Le Défi pour la Terre des Collectivités

Ce Défi propose aux collectivités de mettre en place des actions originales de sensibilisation des citoyens et de rassembler ainsi le plus grand nombre d'engagés (proportionnellement à leur population). Ces actions pourront être initiées à l'occasion du Défi ou être le développement de ce que la collectivité a déjà mis en œuvre. Elles porteront sur le développement durable et/ou le changement climatique. Les prix remis par les organisateurs du Défi pour la Terre permettront de valoriser l'engagement écocitoyen tant au niveau de la collectivité que de ses habitants.

Par ailleurs, le mois de mai 2006 sera festif pour le premier anniversaire du Défi !

Pour en savoir plus :

<www.defipourlaterre.org>

<www.ademe.fr>

<www.fnh.org>

ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT : REGARDS – RECHERCHES – RÉFLEXIONS

Une revue francophone internationale dédiée à la recherche en éducation relative à l'environnement

La revue annuelle *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* est une co-production d'un partenariat international qui offre un créneau de diffusion des travaux de recherche dans ce domaine.

La recherche peut en effet offrir un appui important au développement d'une éducation relative à l'environnement que l'on souhaite de plus en plus crédible, efficace, socialement et éducationnellement désirable et utile. Aux « R » désormais classiques du domaine de la gestion environnementale (Réduction, Récupération, Réutilisation-Recyclage) et aux « R » liés à la transformation des rapports humains au regard de l'environnement et de l'altérité (Responsabilité, Reconstruction des liens, Réorientation de nos choix sociaux), doivent s'ajouter ceux de la réflexivité : Regards - Recherches - Réflexions. Mais bien au-delà d'un ajout, il s'agit de promouvoir l'intégration des préoccupations d'intervention, d'éducation, de formation et de recherche, dans une perspective de synergie.

Cette revue vise à favoriser l'arrimage étroit entre la recherche et l'intervention dans un processus d'enrichissement mutuel de la théorie et de la pratique. Elle vise à stimuler les praticiens à porter un regard réflexif sur leur action éducative, à en garder trace et à diffuser leur expérience. Elle veut contribuer à développer un réseau de chercheurs préoccupés de promouvoir la qualité de notre rapport au monde.

Les principaux éléments de contenu sont les suivants :

- un éditorial ;
- des articles de fond : *Recherches et Réflexions* ;
- un ensemble de courts articles autour d'un thème ou d'une question à débattre : *Regards* ;

-
- la recension d'écrits (livres, rapports de recherche, ressources) ;
 - des comptes-rendus et un calendrier d'événements ;
 - des éléments pour un répertoire de la recherche francophone en ERE ;
 - des annonces de publications et de ressources ;
 - la présentation du thème ou de la question à débattre au volume suivant.

Pour plus d'information :

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

Faculté des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville

Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada

Télécopieur : 1 (514) 987-4608

Courriel: ere-uqam@er.uqam.ca

Internet : www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/REVUE/

Les auteurs

Maryse Clary, Maître de conférence honoraire à l'IUFM d'Aix Marseille, conférencière, spécialiste en éducation à l'environnement pour un développement durable. Elle a publié notamment *Eduquer à l'environnement*. Ed. Hachette-Enseignants (Paris) 1994 (avec Giolitto Pierre).

Lucie Sauvé, Ph.D. professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et de l'Institut de recherche en Santé et Société. Elle est directrice du Programme court d'études supérieures en éducation relative à l'environnement et co-dirige la revue internationale de recherche *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherche, Réflexions*.

Carine Villemagne, Ph.D. est chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, au sein de laquelle elle a participé à plusieurs projets de recherche dont celui du développement d'un Programme de formation de formateurs à distance en éducation relative à l'environnement. Depuis décembre 2005, elle est professeure-chercheure à l'Université de Sherbrooke. Son principal champ de recherche actuel, dont témoigne sa thèse de doctorat, est celui de l'éducation relative à l'environnement des adultes en milieu communautaire.

Mohammed Taleb

Philosophe, conférencier et formateur, président de l'association *Le singulier universel* qui se consacre à l'étude des rapports entre écologie, imaginaire, psychologie, transformation sociale, et la revue transdisciplinaire du même nom. Il est l'auteur de *Sciences et Archétypes. Fragments philosophiques pour un réenchantelement du monde. Hommage au professeur Gilbert Durand*, Paris, éd. Dervy, 2002. Il prépare actuellement *Ecologie musulmane*.

Francine Pellaud, Docteur r en sciences de l'éducation, LDES, Université de Genève (Suisse)

Richard Pétris : Directeur de l'école de la Paix Grenoble

Thierry Geffray : Président de la communauté des communes du Diois