

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE DANS DES MILIEUX
VULNÉRABLES DE BOGOTA, COLOMBIE

THÈSE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

NANCY YAMILE MOLANO NINO

MARS 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Accomplir ce doctorat est, pour moi, une grande satisfaction. Non seulement pour ce qu'il signifie dans mon parcours professionnel, mais aussi puisqu'il a été la source de grands questionnements personnels, de doutes et de difficultés de toutes sortes. Ainsi, je voudrais remercier toutes les personnes sans lesquelles ce chemin aurait été encore plus difficile.

Premièrement, je tiens à remercier Isabel Orellana, ma directrice pour son accompagnement durant mon parcours. À Patrick Charland, mon codirecteur, pour ses commentaires et suggestions précis et rassurants. Deuxièmement, je voudrais remercier tout particulièrement les enseignants et tous les acteurs de l'éducation relative à l'environnement en Colombie qui ont participé à la recherche, pour leur ouverture et leur disponibilité.

Je voudrais aussi remercier mes collègues de l'équipe Polyèdre de l'UQAM avec qui on a eu de riches réflexions concernant le parcours doctoral et qui m'ont aidé à me sentir moins seule. Un remerciement spécial à Renée-Eve, Michèle, Sonia et Maureen, qui en faisant preuve d'une grande empathie m'ont permis de m'absenter pendant des mois de mon poste de travail pour me dédier à temps plein à la rédaction de ma thèse.

Un énorme merci à mes amis pour leur écoute, leur compréhension lors de mes absences et de mes silences, pour les moments de détente et d'encouragement ! Luisca, Vivi, Claudia, Raffiqui, Césitar, Juana, Marie, Inés, Andrés, Mar, Tati, Fabi, Migue...Votre soutien et votre amour ne seront jamais oubliés. Merci !

Un remerciement à ma famille aimée ! Merci pour chaque mot et chaque geste d'encouragement qui témoignent du grand amour qui nous unit. Merci, car sans vous, je n'y serais jamais arrivée.

Finalement, un énorme et spécial merci à mon bel amour aux « *yeux bleus beaux* », Adrien ! Avec son amour, sa patience, sa compagnie et son soutien, j'ai réussi à parcourir la dernière et la plus difficile étape du doctorat. Merci pour ta tendresse, ta complicité et surtout de croire en moi. Merci !

DÉDICACE

*À ma famille, qui m'a toujours soutenue et accompagnée,
même dans la distance.*

*À mes compatriotes qui vivent dans une société injuste et
inégale, à ceux et celles qui méritent de rêver d'un pays
meilleur*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	12
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	15
1.1 Un contexte global de crise socio-écologique contemporaine	16
1.2 Colombie: réalité socio-écologique.....	19
1.2.1 Conflit interne : iniquité et violence	19
1.2.2 Conflits socio-écologiques: justice socio-écologique	27
1.3 Milieux urbains vulnérables en Colombie: contextes de pauvreté et marginalisation	37
1.3.1 Impact du conflit interne dans les milieux urbains vulnérables	39
1.4 Défis de l'éducation en milieux vulnérables et d'iniquité sociale.....	41
1.5 L'éducation relative à l'environnement à l'école en milieux vulnérables en Colombie	48
1.6 Questions de recherche, objectifs et pertinence sociale et éducative de la recherche	54
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	57
2.1 Les milieux vulnérables	57
2.1.1 Vulnérabilité sociale et réseau conceptuel	57
2.1.1.1 Pauvreté : entre carence et exclusion	58
2.1.1.2 Exclusion sociale : un processus d'iniquités et de rupture sociale	62
2.1.1.3 Marginalité et discrimination	63
2.1.1.4 La vulnérabilité : un trait caractéristique de la société contemporaine	66
2.1.2 Quartiers urbains défavorisés, un milieu de vie vulnérable	69
2.1.2.1 Origine des quartiers urbains marginaux et vulnérables	71
2.1.2.2 Principaux enjeux des quartiers urbains marginaux et vulnérables	73
2.1.3 Justice socio-écologique au cœur des milieux vulnérables.....	78
2.1.3.1 Vers une pédagogie de la justice socio-écologique	86
2.2 Éducation relative à l'environnement	89
2.2.1 Fondements théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement	98
2.2.2 Choix pédagogiques en ERE pertinents en milieux vulnérables	101
2.2.3 Perspectives éducatives complémentaires à l'ERE pertinentes en milieux vulnérables	112
2.2.4 Éducation relative à l'environnement en Colombie.....	120
2.2.4.1 Antécédents et normativité de l'éducation relative à l'environnement en Colombie	120

2.2.4.2	Politique nationale d'ERE en Colombie : principes, stratégies et défis.....	123
2.2.4.3	Intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le programme de formation de l'école en Colombie: projets environnementaux scolaires (PRAE).....	129
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		137
3.1	Approche de recherche.....	137
3.2	Opérationnalisation de la recherche	139
3.3	Stratégies de collecte des données	143
3.4	L'analyse des données.....	147
3.5	Critères de scientificité.....	150
CHAPITRE 4 MILIEU ÉTUDIÉ		153
4.1	Situation socio-écologique de la ville de Bogota.....	153
4.2	Caractérisation du milieu étudié : les arrondissements	160
4.2.1	Arrondissement Bosa	163
4.2.2	Arrondissement Ciudad Bolivar	165
4.2.3	Arrondissement San Cristobal	167
4.3	Caractérisation des écoles du milieu étudié	169
4.3.1	École El Porvenir (arrondissement Bosa).....	169
4.3.2	École José Celestino Mutis (arrondissement Ciudad Bolivar).....	172
4.3.3	École La Victoria (arrondissement San Cristobal)	175
4.4	Initiatives municipales en ERE en soutien aux écoles	177
CHAPITRE 5 RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION		183
5.1	Pratiques en éducation relative à l'environnement dans les écoles du milieu étudié (OS1)	183
5.1.1	Visées des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié	193
5.1.1.1	Résoudre des problèmes socio-écologiques.....	193
5.1.1.2	Développer la pensée critique et l'action pour la transformation des réalités environnementales problématiques	195
5.1.1.3	Contribuer à intégrer les communautés aux initiatives en ERE.....	199
5.1.2	Analyse des choix éducatifs et pédagogiques des pratiques d'éducation relative à l'environnement des écoles explorées.....	202
5.1.2.1	Théories éducationnelles et courants d'éducation relative à l'environnement	202
5.1.2.2	Approches et stratégies pédagogiques en éducation relative à l'environnement	204
5.1.2.3	Le processus d'évaluation des interventions en éducation relative à l'environnement	211
5.1.3	Caractérisation des acteurs de l'éducation relative à l'environnement du milieu étudié	213
5.1.3.1	Transformation des pratiques.....	218
5.1.3.2	Conservation du milieu naturel.....	221
5.1.3.3	Changement d'attitude.....	222
5.1.3.4	Engagement dans le milieu de vie	223
5.2	Identification des besoins des milieux vulnérables d'après les acteurs (OS2).....	225
5.2.1	Besoin de reconnaissance de la réalité du milieu.....	225
5.2.2	Besoin d'avoir de l'espoir.....	228
5.2.3	Besoin de contribuer à connecter la communauté avec la nature	230
5.2.4	Besoin d'offrir des espaces de participation à la communauté.....	231

5.3 Forces, difficultés et défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié (OS3).....	232
5.3.1 Principales forces des pratiques en ERE.....	232
5.3.1.1 L'engagement de la communauté éducative et les collaborateurs.....	232
5.3.1.2 Résilience et potentiel de leadership des communautés.....	235
5.3.1.3 L'existence d'un cadre normatif.....	236
5.3.2 Difficultés et limites pour le développement de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles du milieu étudié.....	238
5.3.2.1 Difficultés et limites reliées au financement.....	238
5.3.2.2 Obstacles reliés au temps disponible.....	239
5.3.2.3 Limites reliées à une vision réduite de l'éducation relative à l'environnement.....	241
5.3.2.4 Manque d'accompagnement et d'engagement.....	246
5.3.2.5 Formation initiale et continue insuffisante.....	248
5.3.2.6 Cadre normatif limitant.....	250
5.3.3 Défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié.....	252
5.3.3.1 Élargir la vision de l'éducation relative à l'environnement.....	252
5.3.3.2 Dépasser les activités éparpillées et isolées.....	255
5.3.3.3 Former à l'écocitoyenneté.....	255
5.3.3.4 Améliorer les processus de gestion.....	257
5.4 Potentiel et perspectives de développement de l'éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié (OS4).....	258
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	263
6.1 Discussion relative au premier objectif: identification et caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement et des acteurs porteurs de ces pratiques (OS1).....	263
6.2 Discussion relative au deuxième objectif: identification des besoins du milieu d'après les acteurs (OS2).....	268
6.3 Discussion relative au troisième objectif : forces, difficultés et défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le contexte au regard de ces besoins (OS3).....	271
6.4 Discussion relative au quatrième objectif: potentiel et perspectives de l'éducation relative à l'environnement dans les milieux vulnérables (OS4).....	276
6.5 Retour sur la pertinence du cadre théorique.....	278
6.6 Retour sur les choix méthodologiques.....	279
CONCLUSION.....	281
ANNEXE A. GUIDE DE LECTURE DES DOCUMENTS (analyse documentaire).....	287
ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	288
ANNEXE C. GUIDE DE RENCONTRE DE DISCUSSION DE GROUPE.....	290
ANNEXE D. LETTRE D'INVITATION À LA RECHERCHE.....	291
ANNEXE E. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	292
RÉFÉRENCES.....	296

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Conflits socio- écologiques en Colombie	29
Figure 1.2 Les défis des familles déplacées arrivant en ville	40
Figure 2.1 La vulnérabilité et ses concepts connexes.....	58
Figure 2.2 La justice sociale en contextes vulnérables.....	82
Figure 2.3 Les trois sphères du développement personnel et social.....	99
Figure 2.4 La situation pédagogique	105
Figure 2.5 Les documents de référence curriculaire en sciences et en ERE en Colombie.....	131
Figure 3.1Le processus d'analyse de données.....	149
Figure 3.2 Processus de codification.....	149
Figure 4.1. Bogotá et ses 20 arrondissements	154
Figure 4.2. Arrondissements et structure écologique principale de Bogotá.	157
Figure 4.3 Localisation de l'école El Porvenir, campus A	170
Figure 4.4 Localisation de l'école rurale José Celestino Mutis	173
Figure 4.5 Localisation de l'école La Victoria, campus principal	176
Figure 4.6 Territoires environnementaux de Bogota.....	179

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Les paradigmes socio-culturels et éducationnels.....	102
Tableau 4.1 Conditions socio- économiques des arrondissements du milieu étudié.....	161
Tableau 5.1 Résumé des principaux éléments des PRAES des trois écoles explorées	189
Tableau 5.2 Stratégies pédagogiques en ERE privilégiées par les acteurs.....	192
Tableau 5.3 Profil professionnel des enseignants.....	214
Tableau 5.4 Expérience en ERE des enseignants	215
Tableau 5.5 Profil professionnel des personnes-ressource	216
Tableau 5.6 Expérience en ERE des personnes-ressource	217
Tableau 5.7 ONG environnementales présentes dans les arrondissements du milieu étudié	217
Tableau 5.8 Expériences marquantes des enseignants	221

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACNUR	Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
CAE	Comité environnemental scolaire
CEEAL	Conseil d'éducation populaire d'Amérique latine et les Caraïbes
CEPAL	Commission économique pour l'Amérique et les Caraïbes
CIDEA	Comité interinstitutionnel d'éducation relative à l'environnement
EEP	Structure écologique principale de Bogotá
EDD	Éducation pour le développement durable
ELN	Armée de libération nationale
ERE	Éducation relative à l'environnement
FARC-EP	Forces armées révolutionnaires de Colombie - Armée du peuple
GMR	Gestion des matières résiduelles
IAvH	Institut Alexander Von Humboldt
ICFES	Institut colombien pour l'évaluation de l'éducation
INDEPAZ	Institut d'études pour le développement et la paix
MAVDT	Ministère d'environnement, logement et développement territorial
MEN	Ministère de l'éducation nationale
OCA	Observatoire de conflits environnementaux
OECD	Organisation pour la coopération et le développement économique
OEA	Organisation d'États Américains
PDEA	Politique municipale d'éducation relative à l'environnement

PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNEA	Politique nationale d'éducation relative à l'environnement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
POT	Plan d'aménagement du territoire
PRAE	Projet environnemental scolaire
PROCEDA	Projet environnemental communautaire
SED	Secrétariat municipal de l'éducation
SDA	Secrétariat municipal d'environnement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation
UNICEF	Fond des nations unies pour l'enfance

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

RÉSUMÉ

La crise socio écologique mondiale à laquelle nous faisons face est une crise sans précédent. Elle est aggravée par les nombreux effets qui touchent les populations, mais tout particulièrement celles qui sont les plus vulnérables. Ces populations doivent non seulement faire face aux multiples impacts de cette crise, mais aussi aux injustices environnementales qui ont lieu dans leurs territoires.

La Colombie n'échappe pas à cette situation. Ce pays doit en plus vivre avec les conséquences d'un conflit armé interne qui dure depuis plus de 50 ans et qui a laissé des milliers de personnes sans foyer, les poussant à se déplacer vers les grandes villes. Elles s'y installent en périphérie, dans les quartiers les plus pauvres et marginalisés, où elles doivent reconstruire leur vie et partager ce nouveau milieu avec d'autres familles, également en situation difficile et avec des besoins de base insatisfaits. L'école dans ces contextes s'avère fondamentale. Elle doit répondre aux besoins des familles et contribuer à la formation intégrale des enfants et des jeunes. Dans le contexte socio-économique et écologique particulier de ces milieux, l'éducation relative à l'environnement (ERE), cette dimension de l'éducation globale qui se penche sur les rapports entre les personnes, les sociétés et l'environnement, apparaît avec un potentiel de susciter de réflexions et des actions de mobilisation visant à questionner le *statu quo* et les causes des injustices socio écologiques dans ces milieux, et à produire de changements. C'est donc cette question que cette recherche s'est proposée d'explorer.

Cette étude s'inscrit dans le paradigme interprétatif de recherche. La méthodologie adoptée est l'étude de cas. On s'est proposé de répondre à la question suivante: quelle est la contribution potentielle de l'ERE à l'école comme réponse aux besoins du contexte vulnérable en Colombie? Pour y répondre, nous avons privilégié plusieurs stratégies de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée, la rencontre de discussion de groupe et l'analyse documentaire.

L'analyse des données recueillies nous a permis d'identifier une diversité d'approches et de stratégies d'intervention en ERE en milieu scolaire, ainsi qu'un rôle potentiel à jouer dans la réalité du contexte, notamment sur les projets de vie des jeunes, notamment, dans une perspective critique et émancipatrice pour la transformation du contexte et le changement social.

Cette recherche offre un cadre d'analyse nourri d'une perspective interdisciplinaire (environnementale, éducative et sociale) aux questions de vulnérabilités socio écologiques et au rôle que l'école peut jouer dans ce contexte, en particulier l'ERE. Cette perspective a permis de faire une analyse de la réalité socio écologique et éducative complexe et changeante de la Colombie, notamment, de Bogota sa capitale, et plus particulièrement, des arrondissements San Cristobal, Ciudad Bolivar et Bosa, situés en périphérie de la ville. Il a ainsi été possible de contribuer à une nouvelle lecture de la réalité des contextes vulnérables et leurs besoins dans une perspective de transformation et de contextualisation des pratiques éducatives.

Mots clés : Éducation relative à l'environnement, vulnérabilité, pauvreté, conflit armé, PRAE, milieu de vie.

INTRODUCTION

Désormais les études définissent la crise socio-écologique actuelle comme le résultat d'un modèle socio-économique hégémonique qui détermine un certain type de relations politiques et économiques et de distribution des ressources (Godard, 2015 ; Perez, 2016 ; Sinaï et Löwy, 2019). Ces analyses pointent une distribution inégalitaire et injuste des ressources comme un facteur qui cause la pauvreté et la marginalisation, et qui creuse les différences entre riches et pauvres. Cette crise mondiale touche, sans exception, tous les pays à travers le monde. La Colombie n'en est pas exempte, étant obligée en plus de gérer également d'autres facteurs liés à un conflit armé (occupation, régime foncier, violation des droits de la personne) (Soledad et Egea, 2011 ; Bernal-Castro et Moya-Vargas, 2018) qui dure depuis plus de 50 ans. Les conséquences socio-économiques de ce conflit lui valent d'être classé parmi les pays les plus inégaux d'Amérique latine, avec un indice de Gini de 0,55 en 2020 (la moyenne en Amérique latine étant de 0,46).

La migration forcée des personnes issues du conflit armé interne est habituellement un mouvement de population non planifiés où l'objectif est la survie et c'est donc, par défaut, que ces personnes prennent comme première option les villes plus proches et les secteurs les plus peuplés et les plus pauvres (Ruiz, 2011 ; Gonzalez, 2018). Le processus d'intégration des enfants une fois arrivés dans les quartiers marginaux des grandes villes comporte de nombreux défis. Dans le milieu d'accueil, ils sont pris à vivre dans un contexte où la pauvreté va de pair avec la violence sociale qui s'ajoute aux séquelles de la violence des lieux qu'ils ont dû quitter. C'est dans ces conditions qu'ils doivent s'habituer à un déracinement culturel (Alban, 2012).

Dans ce contexte, l'école a comme défi, avec d'autres instances du pays, de contribuer à la reconstruction du tissu social (Pérez, 2014 ; Ramirez et Cossio, 2015), d'aider les jeunes et leurs familles à réinventer un monde différent et de questionner les actions des acteurs du conflit (incluant ceux de l'État). De plus, par l'entremise d'approches et de stratégies de non-violence, le milieu éducatif peut contribuer à éliminer la haine, l'intolérance et la vengeance comme formes valides de résolution des conflits (Moreno, 2017).

Dans les contextes défavorisés, l'éducation relative à l'environnement (ERE) pourrait contribuer à répondre aux défis d'intégration et de construction des rapports au milieu de vie, à l'implication et à l'engagement dans celui-ci afin de participer à la reconstruction ou à la consolidation des liens identitaires. Le développement de la pensée critique, de l'imaginaire et de la créativité au regard de la réalité pourrait ainsi être stimulé.

En 1994, le gouvernement colombien a développé une proposition pour intégrer l'ERE à l'éducation formelle par l'adoption de la Loi générale d'Éducation (Carrillo, 2016) avec une stratégie novatrice du développement de Projets environnementaux scolaires - PRAE. Ce contexte a ouvert le chemin pour la formulation d'une Politique nationale d'Éducation relative à l'Environnement (PNEA) en 2002. Celle-ci poursuivait le but d'élaborer des stratégies visant à amener les citoyens et les institutions à s'intéresser aux problématiques et aux réalités environnementales du pays, de se les approprier et de participer à la résolution de ces problèmes (Torres, 2011).

Bien que des efforts ont été déployés dans l'éducation formelle, non formelle et informelle à travers la PNEA et diverses politiques gouvernementales pour faire face aux problèmes environnementaux du pays, les impacts tardent à se faire sentir, et cela pas uniquement en Colombie. La pollution augmente, les changements climatiques sont un problème bien tangible, les différences entre riches et pauvres s'intensifient, la perte de biodiversité est alarmante, la déforestation a dévoré plusieurs forêts dans le monde, pour ne citer que certains des enjeux environnementaux. Des recherches ont montré aussi que bien que les écoles fassent l'effort pour formuler des PRAE qui répondent aux besoins du contexte, des enjeux importants ont été aussi identifiés. D'ailleurs, les recherches ne se sont pas penchées spécifiquement sur les visions éducatives, les approches et les stratégies pédagogiques appropriées aux contextes vulnérables. C'est dans ce contexte que nous avons proposé une recherche visant à identifier la contribution potentielle de l'ERE à l'école comme réponse aux besoins du milieu vulnérable en Colombie.

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche. En abordant la crise socio-écologique contemporaine, les principales problématiques et les diverses dimensions concernées par la dégradation environnementale sont exposées. Par la suite, on présente une vision d'ensemble de la situation socio-écologique de la Colombie, incluant un portrait de la situation de

conflit social et des conflits socio-écologiques du pays. En troisième lieu, on décrit les milieux urbains vulnérables en Colombie et leur lien avec le conflit armé interne. Comme quatrième point, on présente les défis de l'éducation en milieux vulnérables et les besoins reliés à l'accès de la population de ces milieux à une scolarisation appropriée. Ensuite, le rôle que l'ERE pourrait jouer en Colombie dans ces contextes est discuté et les défis qu'elle rencontre en ce sens, sont identifiés. Suit la présentation des questions de recherche, l'objectif général et les objectifs spécifiques. En fin de chapitre, des éléments clés sur la pertinence éducative et sociale de cette recherche sont mis en évidence.

Le deuxième chapitre présente les principales théories, modèles et concepts qui inspirent et qui sont associés à l'objet de la recherche. Ce cadre théorique se structure dans deux grands domaines : la vulnérabilité sociale et l'éducation relative à l'environnement. On aborde le réseau conceptuel de la vulnérabilité, les caractéristiques de milieux urbains vulnérables et le concept de justice sociale qui est au cœur de ces milieux. Le champ de l'ERE est présenté par la suite, notamment ses fondements théoriques et pratiques et les antécédents de l'intégration de l'ERE en Colombie, la Politique nationale d'éducation relative à l'environnement de ce pays et le plan d'intégration de l'ERE à l'école. Le troisième chapitre présente les choix épistémologiques et méthodologiques privilégiés. On présente le plan opérationnel de la recherche, les stratégies de collecte de données et la méthode d'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente, de manière détaillée, le milieu étudié. Une caractérisation des arrondissements et des écoles est présentée pour apporter une vision globale de la situation socio-écologique de chaque arrondissement où les écoles participantes à la recherche se situent, afin de mieux cadrer les résultats et l'analyse des données obtenues. On termine le chapitre avec la présentation des initiatives municipales en ERE en soutien aux écoles. Le cinquième chapitre présente les résultats et leur interprétation. Il est structuré en fonction des objectifs spécifiques. Le sixième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière de chacun des objectifs spécifiques, ainsi qu'un retour sur la pertinence du cadre théorique et des choix méthodologiques. Enfin, dans la conclusion, on met l'accent sur les principaux résultats obtenus et les contributions de cette recherche ainsi que des pistes de nouvelles études.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente en premier une vision globale du contexte dans lequel la recherche s'inscrit. Premièrement, en abordant la crise socio-écologique contemporaine, on analyse l'état de la planète et les diverses dimensions concernées par la dégradation environnementale.

Deuxièmement, on présente une vision d'ensemble de la situation socio-écologique de la Colombie incluant un portrait de la situation de conflit social interne. On aborde les conséquences de ce conflit pour les écosystèmes, la population, le tissu social, ainsi que ses impacts sur les dynamiques socioculturelles en milieu urbain, notamment dans les quartiers vulnérables et marginalisés. Les principaux conflits socio-écologiques actuels sont présentés tout comme la situation critique relative aux droits de la personne, notamment l'assassinat des leaders sociaux et environnementaux et les problématiques associées au racisme.

En troisième lieu, on décrit l'origine et l'expansion des milieux urbains vulnérables et marginalisés en lien avec les politiques socio-économiques du pays et avec le conflit interne. On s'attarde particulièrement aux défis d'intégration des familles victimes de la violence.

Comme quatrième point, on s'introduit dans le domaine de l'éducation pour présenter ses défis en milieux vulnérables et les besoins reliés à l'accès de la population de ces milieux à une scolarisation appropriée. Pour finir, on met en évidence les fonctions que l'ERE pourrait jouer en Colombie dans ces contextes et on identifie ses défis.

Le chapitre se conclut par la présentation des questions de recherche, des objectifs et de la pertinence sociale et éducative de la recherche.

1.1 Un contexte global de crise socio-écologique contemporaine

Désormais, les études définissent la crise socio-écologique actuelle comme le résultat d'un modèle socio-économique hégémonique, qui détermine un certain type de relations politiques et économiques et de distribution des ressources (Godard, 2015 ; Perez, 2016; Sinaï et Löwy, 2019). Ces analyses pointent vers une distribution inégalitaire et injuste des ressources comme un facteur qui cause la pauvreté et la marginalisation et qui creuse les différences entre riches et pauvres. Aussi, elles indiquent qu'il y aurait une vision très réduite de la biodiversité et des écosystèmes qui privilégie leur valeur économique (Gudynas, 2010; Nicolas, 2007). De plus, il s'agit d'une vision liée à la rationalité instrumentale dans une perspective anthropocentrique, positiviste, et hégémonique du monde (Garcia et Ruiz, 2008; Martínez, 2010 ; Sauvé, 2000). Ce système se caractérise par l'hégémonie du marché et la centralisation du pouvoir. Cela entraîne des conséquences négatives sur les communautés qui n'ont pas les moyens d'y faire face (Bonavitta et Valencia, 2012; Hoffman, 2020).

Les écarts entre riches et pauvres sont de plus en plus grands et ils sont plus évidents dans les pays du Sud. Au-delà des différences nord-sud, à l'intérieur des pays du Sud, il y a une accumulation de la richesse dans un petit groupe, qui s'enrichit grâce au travail de la majorité de la population, et de l'exploitation de la nature. Sans moyens de production, la situation ne permet pas à cette population de sortir de la condition sociale dans laquelle elle se trouve. En même temps, la richesse cumulée par la minorité lui permet d'investir dans des secteurs variés afin d'augmenter ses sources de profit en exploitant à la fois les êtres humains et la nature (CADTM, 2020).

Les relations de pouvoir inégales contribuent à des situations d'injustice sociale qui se traduisent par un accès inéquitable à une qualité de vie digne, appropriée et à des ressources de base. Aussi, par une stigmatisation de certains secteurs de la population ainsi que par un affaiblissement des réseaux sociaux, entre autres problématiques (Fraser, 1997; Murillo et Hernandez, 2011). Cela a des impacts négatifs sur la qualité de vie des groupes sociaux déjà fragilisés ou vulnérables. En lien avec ces situations, les relations de pouvoir inéquitables amènent des situations d'injustice environnementale. Des conflits territoriaux émergent dans des contextes d'exposition à des pollutions multiples, d'accès limité aux biens communs où les effets négatifs des changements

climatiques frappent plus durement les populations (Martinez-Alier, 2003; Schlosberg, 2013). De telles situations provoquent, par exemple, le déplacement de populations et la ségrégation résidentielle.

Également, la dégradation des écosystèmes nous rappelle que la capacité de la planète de sustenter la population humaine et de satisfaire ses exigences est une question critique. Les systèmes terrestres et aquatiques sont en train d'atteindre leurs limites biophysiques en raison de la pression exercée sur eux (Latouche, 2001; Lourtioz, Lecomte et Szopa, 2021 ; UNEP, 2013;). Dans ce cadre, selon l'organisation *Global Footprint Network*, le 28 juillet 2022 c'est le jour du dépassement, c'est-à-dire la date à partir de laquelle l'humanité a consommé la totalité des ressources que la planète peut renouveler dans l'année. Ceci est une manifestation des niveaux de consommation mondiale devenus insoutenables comme conséquence d'un modèle centré sur le profit et l'accumulation de richesses. Cela favorise les processus d'exploitation industrielle massive des ressources naturelles, comme la pêche, l'élevage, l'agriculture, les industries minières, pétrolières, gazières, forestières, etc. qui, entre autres impacts, impliquent l'utilisation de quantités monumentales d'eau, souvent au détriment de la protection des écosystèmes et des besoins de base des populations (OECD, www.oecd.org).

Ce portrait amène de nombreux scientifiques issus de différentes disciplines, journalistes et militants écologiques à aborder sans pincettes la question de l'effondrement. Ils y font référence non seulement à la situation des finances globales ou de crise de certains pays, mais aussi ils y voient un effondrement de la biodiversité, de la biosphère et, *a fortiori*, de notre civilisation, et même de l'espèce humaine (Servigne, 2016). Cet effondrement pourrait être perçu aussi comme une possibilité de transition vers d'autres styles de vie et de rapport à la nature, d'anticipation face aux événements et même de décroissance économique, soulignent ces acteurs.

Si on porte un regard sur la question de l'exploitation minière, par exemple, surtout dans les pays du Sud, dont sont responsables les multinationales, les constats nomment un énorme impact négatif sur les écosystèmes, comme évoqué plus haut, mais aussi des impacts psychosociaux souvent irréversibles sur les communautés qui habitent les territoires où s'implantent les mégaprojets miniers (Grupo de trabajo sobre minería y derechos humanos en América Latina, 2014 ; Gaudichaud, 2016). Dans le cas de la Colombie, qui est au centre de cette étude, ces

communautés, qui sont surtout indigènes et afro descendantes, sont expropriées et déplacées de leurs territoires. Une violation systématique de leurs droits est constatée, violation qui met en péril leur sécurité (alimentaire, par ex.) leur vie et leur culture (Gomez, 2019). Cela a causé des migrations massives en les forçant à s'installer dans des zones marginales urbaines surpeuplées et très fragiles du point de vue socio-écologique. Le pillage de ressources sans mesure dans les pays les plus pauvres est l'une des causes d'appauvrissement et un facteur de vulnérabilité des communautés (Carruthers, 2008).

L'urgence socio-écologique actuelle invite à questionner les bases mêmes du modèle social en vigueur et à prendre conscience que l'on assiste à une période sans précédent. La recherche d'une nouvelle façon d'habiter le monde et de tisser des liens entre humains et avec la nature, dans une nouvelle logique de justice et d'équité est devenue le plus grand défi de notre époque. Les mobilisations massives depuis 2019 partout dans le monde mettent en évidence ces préoccupations. La conscience des jeunes et leurs postures critiques qui confrontent les gouvernements et le système économique sur les questions d'injustices écologiques et sociales actuelles se sont manifestées dans de multiples pays. À noter, par exemple, l'ampleur des mobilisations à la suite des interpellations publiques de la jeune Suédoise Greta Thunberg, qui a critiqué avec force le système capitaliste et l'inaction des entreprises et des gouvernements des pays développés pour diminuer les effets néfastes de leurs actions sur la planète. De nombreux groupes environnementalistes et citoyens sont descendus dans les rues à travers le monde, dans des manifestations d'ampleur, pour demander des mesures immédiates et urgentes pour lutter contre le réchauffement climatique et attaquer les causes qui le provoquent.

Les défis pour faire face à ces enjeux sont énormes. L'ordre mondial a été bouleversé après la pandémie de COVID-19 et les incertitudes qu'elle a amenées se sont accentuées à cause de trois courants volatiles, selon le rapport du PNUD sur le développement humain 2022: le dangereux changement planétaire dû à l'anthropocène, la recherche de grandes transformations sociales à l'échelle de la révolution industrielle, et la polarisation dans les sociétés.

Malgré cela, le rapport met en valeur que les politiques centrées sur l'investissement (des énergies renouvelables jusqu'à la préparation pour faire face à une pandémie), la sécurité (l'investissement dans les services basiques comme la santé et l'éducation, par exemple) et

l'innovation (économique, technologique et culturelle) pourraient aider les personnes à naviguer dans ce nouveau et complexe contexte d'insécurité et à le surmonter.

1.2 Colombie: réalité socio-écologique

La crise socio-écologique mondiale touche sans exception tous les pays à travers le monde. La Colombie n'étant pas exclue, elle est également obligée de gérer d'autres facteurs liés à un conflit armé interne de longue date. Les conséquences socio-économiques de ce conflit lui valent d'être classée parmi les pays les plus inégaux de l'Amérique latine.

Dans la section qui suit, on décrira le conflit interne, ses causes et ses conséquences. Par la suite, on exposera les conflits socio-écologiques actuels qui sont une conséquence de la situation sociale et économique du pays, et on présentera les impacts pour les communautés qui habitent les zones de conflit, qui se trouvent fragilisées et marginalisées.

1.2.1 Conflit interne : iniquité et violence

Dans le site colombia.co (<https://www.colombia.co>) on décrit la Colombie comme le quatrième pays le plus grand de l'Amérique du Sud (1.140.000 km² de territoire) et la seule nation qui est bordée de deux océans (pacifique et atlantique) ce qui lui permet d'avoir 2.900 km de côte. En plus, elle a trois ramifications des Andes, ce qui lui donne un grand écart de températures et de conditions agricoles réparties dans six régions, 32 départements et 1.102 municipalités. Selon sa constitution politique, le pays est un État social de droit organisé en forme de République unitaire, décentralisé, avec pleine autonomie de ses entités territoriales, démocratique, participative et pluraliste.

Avec une population d'environ 50 millions d'habitants, la Colombie est un pays complexe, non seulement en ce qui concerne sa géographie, sa biodiversité et sa culture, mais aussi à cause de ses problématiques sociales (Carrizosa, 2014). La réalité sociale et politique du pays est fortement marquée par un conflit armé interne (occupation, régime foncier, violation des droits de la personne) (Soledad et Egea, 2011) qui dure depuis plus de 50 ans. Selon Yaffe (2011). L'origine de ce conflit, initié par l'iniquité économique, l'exclusion et la discrimination de

certaines secteurs, peut se trouver dans la rancune et l'iniquité, en corrélation avec des facteurs structurels comme le système politique et économique et la culture¹, et sa perpétuation dans l'avidité (intérêt économique - ressources à exploiter). Cela a détérioré le tissu social et naturel du pays.

Selon Fajardo (2015), on voit à l'origine de ce conflit un gouvernement central faible et fragmenté qui a laissé place à l'apparition et à la consolidation de pouvoirs parallèles, une faible démocratie, un taux élevé de corruption et d'impunité et un système judiciaire faible. De plus, il s'agit d'une société centrée autour de la valorisation de la propriété foncière, une économie qui favorise l'accumulation et la monopolisation des grands terrains. Ceci a entraîné l'augmentation de la violence, ainsi que la limitation du développement socio-économique des paysans et des propriétaires de terrains de petites ou moyennes tailles (Fajardo, 2015). Ceci est devenu un frein pour le développement global du pays.

Fajardo (2015) et Vega (2015) identifient aussi l'intervention des États-Unis² dans la politique nationale comme un facteur de perpétuation du conflit et de la violence. Ils identifient également comme des facteurs aggravants de la situation, la répression exercée par le gouvernement face à des actions de résistance de la population et le trafic de drogue.

D'après Fajardo (2015), le financement des groupes guérilleros comme les FARC-EP (Forces armées révolutionnaires de Colombie - l'armée du peuple), a, pendant longtemps, résulté du trafic de drogues. À la suite de la disparition des grands cartels de la drogue, ces groupes ont pris en main la chaîne de sa commercialisation, en accentuant leur présence dans des zones très

¹ Une culture de la violence, de l'intolérance, du racisme et de l'exacerbation de l'individualité comme des exemples qui montreraient l'affaiblissement du tissu social dans la société colombienne et la difficulté pour gérer les conflits domestiques et de voisinage sans faire appel à la violence (Soledad et Egea, 2008, 2022).

² Le Plan Colombie (Plan pour la paix et le renforcement de l'État ou Plan Colombie pour la paix), est un bon exemple de l'ingérence du gouvernement états-unien dans la politique interne de la Colombie. Un accord bilatéral a été signé en 1999, avec l'objectif de générer une revitalisation sociale et économique du pays, terminer le conflit armé et créer une stratégie anti narcotiques. Toutefois et malgré l'apparente bonne foi du gouvernement états-unien, les opposants au projet suggèrent que l'initiative était une stratégie pour justifier l'expansion de l'influence des États-Unis dans la région, ainsi que pour affronter de manière exclusive les FARC et non toutes les autres organisations qui se trouvent dans le réseau du trafic de drogues (Ochoa, 2013).

productives du pays (Yaffe, 2011). Cela a eu de graves impacts dans la dynamique sociale de ces territoires.

Divers acteurs ont été directement impliqués dans le conflit : le gouvernement (politiciens, forces armées) et les groupes armés illégaux (FARC, ELN, EPL, M-19, paramilitaires) qui ont eu des impacts différenciés tout au long du conflit. La période de guerre entre les deux partis politiques traditionnels du pays (libéral et conservateur), et les luttes paysannes du début du XXe siècle ont donné naissance aux FARC-EP (Nocua, 2019). D'autres groupes de guérillas ont été formés dans les années 1960³ : L'EPL (Armée populaire de libération) et l'ELN (Armée de libération nationale). Ces deux groupes ont été appelés guérillas de premières générations et le M-19 (Mouvement 19 d'avril) formé dans les années 1970, guérilla de deuxième génération (CIDOB - Dossier proceso de paz en Colombia, 2015).

D'après Fajardo (2015), d'autres acteurs sociaux ont influencé à divers moments et degrés, le conflit armé interne : l'Église catholique, les médias et les entreprises étrangères. D'une part, l'église a exercé une influence historique dans la pensée conservatrice et hégémonique de la société colombienne, ainsi que dans l'influence du vote de la population. D'autre part, les médias ont aussi joué un rôle très important dans le contrôle de l'information pour favoriser certains secteurs du gouvernement et de la société⁴. De plus, la latitude de l'État en ce qui concerne les accords de libre-échange et l'exemption d'impôts aux entreprises étrangères⁵, a autorisé

³ L'EPL a vu le jour en 1967 et sa démobilisation a eu lieu en 1991, toutefois un 5% des militants sont encore actifs dans la zone du Catatumbo dans les départements de Santander et le gouvernement les considère comme un groupe de délinquance commun et non comme un groupe insurgé. L'ELN s'est formé en 1964 influencé par les idées révolutionnaires du Che Guevara, la théologie de la libération et d'autres courants communistes. Son essor est documenté entre 1984 et 1989 avec environ 12 000 hommes et un support financier solide. En 2017, ils ont commencé un processus de négociation avec le président Santos, toutefois, les conversations n'ont abouti à rien. Le M-19 (Mouvement 19 d'avril) a eu son origine comme réponse à un possible fraude électorale dans les élections présidentielles de l'année 1970. Sa démobilisation en 1990 a permis à plusieurs de ses militants de participer à la vie politique du pays.

⁴ Un bon exemple sont ceux qu'on a appelé les *faux positifs*, un épisode atroce de l'histoire du conflit armé colombien et qui a eu lieu pendant la période de mandat d'Uribe Vélez. Des commandants militaires des forces armées colombiennes ont assassiné des jeunes (6.402) des contextes défavorisés ou paysans dans diverses régions du pays en les faisant passer pour des intégrants des FARC (Palencia, 2011).

⁵ Sans oublier le rôle primordial qu'ont les institutions financières: le groupe Banque Mondiale: la banque mondiale et la corporation financière internationale; le groupe BID: Banque interaméricaine de développement et BID invest; et la Banque du développement pour l'Amérique latine (CAF) (Asociación Ambiente y Sociedad. Organización no gubernamental (ONG), para la defensa y promoción del ambiente y los derechos humanos, 2018).

l'exploitation et le pillage de ressources (biomasse, hydrocarbures, exploitation minière, tourisme) ou la construction des infrastructures (hydroélectriques) particulièrement dans des territoires occupés par des communautés indigènes, paysannes et afro descendantes. Cela a eu des impacts écologiques importants, ainsi qu'une violation systématique des droits de la personne (Vera Rodríguez, 2018).

La dispute entre ces acteurs pour la distribution du territoire et le pouvoir dans certaines régions est renforcée avec la grande iniquité qui caractérise la société colombienne. Selon Mora Cortés (2013), cette situation a généré des violences contre la population. Ces violences peuvent être associées aux politiques de développement (Mora Cortés, 2013; Roncancio Jiménez, 2014) adoptées par le gouvernement qui méconnaît et dénigre les relations qu'ont les communautés indigènes, afro descendantes et paysannes avec la nature et le territoire.

Le modèle économique favorise l'acquisition des territoires de ces communautés pour introduire des monocultures ou pour faire de l'exploitation minière à grande échelle (Zuluaga et Insuasty, 2019), ce qui force ces populations à se déplacer vers d'autres régions. Les conditions de vie et de travail dans les nouveaux milieux de vie sont très précaires. Les maigres revenus proviennent du travail informel (Fajardo, 2015). Cette situation mène à une normalisation de l'informalité, du travail précaire et sous-payé qui ne permet pas aux familles de récupérer leur niveau de vie initial ou d'être autonomes financièrement. Il s'agit d'un contexte qui engendre d'autres formes de violence qui peuvent se manifester en diverses formes d'exclusion et de vulnérabilité. La pauvreté rurale et urbaine augmente. Dans les quartiers marginaux, les personnes victimes du conflit et expulsées de leurs territoires cherchent la protection de l'État ou l'anonymat (Roncancio Jiménez, 2014). Dans ces lieux, elles doivent faire face à l'isolement, au chômage et à la misère. Dans certains cas, elles sont obligées de retourner à leurs territoires sans aucune garantie du gouvernement telle que: des programmes d'autonomisation, de substitution de cultures illégales, de subvention pour des programmes entrepreneuriaux, etc. Cela fait d'elles à nouveau des proies des groupes illégaux, suscitant ainsi un processus de re-victimisation (Soledad et Egea, 2011).

Le conflit a eu des impacts énormes dans la société colombienne. Selon le Registre unique de victimes Registro Único de Víctimas (RUV - <https://www.unidadvictimas.gov.co>) en date du 31 octobre 2022 : 8 352 320 (16% de la population colombienne) personnes ont été déplacées de

leurs territoires, 1 084 461 homicides ont été commis, 584 631 personnes ont fait l'objet de menaces, et on a dénoncé 190 493 cas de disparitions forcées.

D'autres infractions de moindre proportion sont mentionnées dans ce registre: des actes terroristes, des délits contre la liberté et l'intégrité sexuelle, des lésions physiques ou psychologiques, des enlèvements et des lésions à cause des mines antipersonnel. L'âge de la plupart des victimes se situe entre 29 et 60 ans (3 822 084) et entre 18 et 28 ans (2 125 868). Aussi, parmi les victimes se trouvent 1 995 759 jeunes⁶ de 0 à 17 ans. La communauté LGBTQI+ est aussi affectée avec 4 759 cas.

Divers processus de dialogue de paix ont été menés avec l'intention de finir avec ce conflit interne d'un demi-siècle et de signer un accord de paix. Initialement, ce processus a été entamé avec les paramilitaires (AUC) et le groupe de l'ELN, mais les résultats ont été plus ou moins positifs. Il a fallu donc intégrer, dans les négociations, les FARC-EP. Ce processus qui a commencé dans les années 1980, avec de nombreux hauts et bas⁷, a abouti avec l'Accord général pour la Fin du Conflit et l'Établissement d'une Paix stable et durable signé le 24 août 2016.

Six points centraux ont été inclus dans l'Accord selon Fajardo-Heyward (2018):

⁶ Dans le document *Niños, niñas y adolescentes* de l'Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas (2014), on spécifie que plus de 5000 jeunes ont été victimes de recrutement forcé, 46.620 jeunes appartiennent à des peuples autochtones, ainsi que 864 garçons et 245 filles ont été victimes des mines antipersonnel. Parmi les principaux faits de victimisation pour les enfants et jeunes, on trouve : le déplacement forcé, le recrutement forcé, l'orphelinage, la violence sexuelle notamment pour les filles et adolescentes et les mines antipersonnel ayant comme conséquence des handicaps importants.

⁷ Durant le gouvernement Betancour (1982-1986) l'Accord de l'Uribe a été signé avec les FARC-EP, EPL et M-19. Cela a supposé le cessez-le-feu bilatéral, la suspension des enlèvements, ainsi que l'ouverture politique pour ces groupes avec la création de l'UP (Union Patriotique). Toutefois, les FARC ont abandonné l'accord avec la prise du Palais de Justice et l'UP a été quasiment effacé à cause de la persécution, des assassinats et de l'exil de ses membres. Le président Barco (1986-1990) a réussi à signer un accord avec l'EPL, le M-19 et le MAQL, ainsi qu'à commencer le processus de l'Assemblée nationale Constituante afin de modifier la Constitution colombienne. Au début du gouvernement Gaviria (1990-1994) l'attaque à Casa Verde (centre de contrôle des FARC-EP) a brisé toute possibilité de négociation avec le groupe. Le président Pastrana (1998-2002) a rouvert en 1997 le processus avec la démilitarisation d'une zone appelée la *zone de distension* qui comprenait 5 villages dans l'est du pays. Le résultat a été *l'Agenda commun pour le changement* dans un processus qui a duré 3 ans et qui a eu de nombreuses interruptions vu les constantes violations aux droits de la personne et l'utilisation de la zone pour le renforcement du groupe insurgent. Durant les années 2002-2018, période du gouvernement Uribe, la politique privilégiée était la sécurité démocratique, une lutte frontale et directe contre les FARC-EP avec quelques tentatives de conversation, ce qui a permis les dialogues avec le gouvernement suivant, celui de Santos (2010-2018) (CIDOB -Dossier proceso de paz en Colombia, s.d.; Villarraga, 2015).

- Réforme rurale intégrale;
- Participation politique des FARC-EP;
- Cessez-le-feu des hostilités;
- Résolution de la problématique des drogues illicites;
- Victimes;
- Mécanismes d'implémentation et vérification de l'accord.

Deux ans après la signature, l'auteur signale également des avancements sur le terrain: une diminution des homicides grâce au processus de désarmement des guérilleros et leur installation dans les Zonas Veredales Transitorias de Normalizacion⁸ (Zones transitoires de normalisation, traduction libre), ainsi que la réincorporation politique des membres des FARC à travers la création d'un parti politique. Du côté judiciaire, l'approbation de la Justice spéciale pour la Paix par l'Acte législatif 02 de 2017 assure pour les trois prochaines administrations le respect, le financement et l'exécution intégrale de l'Accord.

En dépit de ces avancements et de la volonté des acteurs, de nombreux défis doivent encore être surmontés afin que la paix stable et durable soit une réalité en Colombie. Premièrement, il faudrait attaquer les failles structurelles qui ont contribué à l'apparition de la pauvreté, l'iniquité, l'exclusion et la marginalisation des groupes minoritaires et vulnérables (CIDOB -Dossier

⁸ Dans le cadre de l'Accord de Paix et Terminaison du Conflit et la Construction d'une Paix stable et durable, on a défini 20 zones qui serviront comme des espaces pour la démobilisation et le désarmement de la guérilla avec la vérification internationale d'une Mission de Nations Unies. Ces Zones avaient comme finalité de préparer la réincorporation économique, politique et sociale des ex-combattants à la vie civile. En 2017, avec la finalisation du désarmement, ces zones ont été nommées Espaces Territoriaux de Capacitation et Réincorporation (Fundacion Heinrich Böll, 2018). Dans le même document, on fait une analyse des défis de 3 de ces zones, trouvant des éléments préoccupants non seulement pour les communautés qui habitent dans la région, mais aussi pour les ex-combattants et la consolidation d'une paix territoriale avec justice sociale. Parmi les défis, on trouve: l'absence de projets productifs compétitifs, le manque d'infrastructure et de services publics; la présence de groupes armés associés au trafic de drogues ce qui découle en frustration et scepticisme face à la possibilité d'une transformation positive de la région; une augmentation des acteurs armés et un abandon structural de l'État; une augmentation des menaces et assassinats aux commerçants, leaders sociaux ce qui découle d'un intérêt de contrôle du territoire par des groupes comme l'ELN, les paramilitaires, les dissidences des FARC et l'armée nationale. Dans les zones où se trouvent des communautés autochtones et afro descendantes, il y a une carence des canaux de communication coordonnés et effectifs entre les acteurs du gouvernement et les autorités ethniques, ainsi qu'une absence des garanties pour l'exercice politique des communautés.

proceso de paz en Colombia, 2015; Fajardo-Heyward, 2018). Deuxièmement, il serait fondamental de lutter contre l'impunité (Zuluaga et Insuasty, 2019) afin d'assurer que les acteurs impliqués dans la violation des droits de la personne soient sanctionnés. Cela permettrait aux victimes de faire confiance au système judiciaire, ainsi que d'avoir partiellement la réparation qu'elles réclament. En troisième lieu, il faudrait rétablir (dans certains cas) et renforcer (dans d'autres cas) le dialogue entre le gouvernement central et les territoires, auparavant occupés par les FARC-EP, ce qui donnerait plus de confiance à la population (CIDOB -Dossier proceso de paz en Colombia, 2015).

Dans cet ordre d'idées, l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés-ACNUR (www.acnur.org) considère que la situation en Colombie est toujours très volatile, la violence est constante et les déplacements forcés se poursuivent. Dans plusieurs zones du pays, l'augmentation de la violence générée par de nouveaux acteurs armés (Fajardo-Heyward, 2018) provoque de nouveaux risques humanitaires : des homicides, du recrutement forcé des mineurs, de la violence de genre, un accès limité à l'éducation et à l'eau, ainsi que des restrictions de mobilité (Fundacion Heinrich Böll, 2018). D'ailleurs, il y a des flux mixtes vers le pays à cause de la détérioration de la situation politique et économique dans d'autres pays de la région, notamment le Venezuela. Depuis 2019, plus de 1,2 million de Vénézuéliens vivent en Colombie et de nombreux autres entrent chaque jour en territoire colombien. Les réfugiés et les victimes du conflit ont des besoins de base insatisfaits, dont l'accès à l'alimentation, aux services de santé et au logement (ACNUR, 2019 ; Banco Mundial, 2018). Cela augmente la demande des services locaux qui sont dépassés et affecte non seulement la population nouvellement arrivée, mais aussi, la population locale.

Pour que l'Accord de paix soit mis en œuvre, le pays fait face également au grand défi de garantir la sécurité des leaders sociaux et environnementaux dans les territoires et de ceux et celles qui participent au processus de restitution des terres et des droits fondamentaux. La réalité actuelle est extrêmement préoccupante. On constate l'assassinat systématique des leaders sociaux, défenseurs des droits et d'ex-combattants des FARC qui, selon le site officiel d'INDEPAZ (www.indepaz.org.co), s'élevaient à 837 en mai 2019. L'organisme a dénoncé qu'au mois d'août 2022, 120 leaders ont été ajoutés à la liste des morts, ainsi que 32 ex-combattants des FARC. L'impunité qui règne autour de ces actes et la banalisation de ces crimes de la part du gouvernement (Fajardo-Heyward, 2018) suscitent l'alarme.

Le rapport de 2021 de la haute commissaire des Nations Unies pour les droits de la personne fait mention des droits de la personne en Colombie avec une attention particulière portée à l'implémentation de l'Accord de paix. Pour nommer quelques éléments:

- ✓ La pandémie et la violence ont augmenté les iniquités économiques et sociales.
- ✓ La Colombie est le deuxième pays le plus inéquitable de la région, une situation qui affecte principalement les femmes, les populations indigènes, paysannes, afro descendantes et les habitants en pauvreté dans les grandes villes.
- ✓ Le pourcentage de personnes en condition de pauvreté multidimensionnelle est trois fois plus élevé dans les zones rurales qu'en ville.
- ✓ Les femmes et les filles sont toujours victimes de violence, d'iniquité et de discrimination par leur genre.
- ✓ Il s'avère urgent de résoudre les conflits agraires et de propriété de la terre dans les zones rurales.
- ✓ Un renforcement de la présence intégrale de l'État dans tout le territoire national est nécessaire afin de surmonter la pauvreté structurelle et garantir les droits économiques, sociaux et culturels.
- ✓ Il y a eu très peu d'avancement en ce qui concerne le chapitre ethnique, notamment en ce qui concerne la crise humanitaire à cause de la pauvreté, des confrontations armées et du contrôle exercé par des groupes armés.
- ✓ 78 massacres ont été enregistrés en 2021, avec 292 victimes, et une augmentation des déplacements.

Malgré le portrait, le nouveau gouvernement qui a débuté en août 2022 se voit intéressé dans l'avancement et l'intérêt de la constitution d'une paix totale pour le pays. En octobre de la même

année, le président Gustavo Petro a signé la prolongation d'une loi qui existe de manière temporaire depuis 1997 et qui permet la négociation avec des groupes armés (El Pais, 2022). Essentiellement, cette loi inclut le crime organisé dans la politique de la paix, crée un service social obligatoire comme solution de rechange au service militaire obligatoire et ouvre la porte à la négociation avec les dissidents des FARC. Cette nouvelle loi encadrera les négociations qui ont débuté avec le ELN et créera une commission de haut niveau pour qualifier les organisations criminelles qui pourront soit prendre la voie du dialogue politique ou la soumission à la justice.

1.2.2 Conflits socio-écologiques: justice socio-écologique

Comme mentionné, la Colombie est un pays extrêmement complexe et divers aussi du point de vue géographique et écosystémique, ce qui se reflète dans la grande biodiversité⁹ que l'on trouve dans les régions naturelles du pays (Carrizosa, 2014). Les montagnes, vallées, savanes et forêts ont modelé un pays privilégié en climats et ressources naturelles, écosystèmes propices pour le peuplement des autochtones et qui ont attiré aussi les colonisateurs espagnols.

Sa richesse culturelle est également remarquable. La Colombie est considérée comme un pays pluriculturel et multilingue, composé de 87 ethnies indigènes, trois groupes différenciés de population afro descendante et le peuple ROM ou gitan. Selon le recensement de 2018 du DANE, 4.4% de la population en Colombie est indigène (1.905.617), 6.7% est afro descendante (2.950.072), 0.05% est raizal, c'est-à-dire reliée à la population de l'Archipel de San Andrés et Providencia ayant des racines afro-anglo-antillaises (25.515), 0.01% appartient au peuple palenquero (6.637) et 0.006% appartient au peuple ROM (gitan) (2.649).

⁹ Le pays a environ 91 types d'écosystèmes (marins, aquatiques, côtiers, terrestres et insulaires) desquels 70 correspondent à des écosystèmes naturels et 21 à des écosystèmes transformés (siac, s.d.). Pour se faire une idée de la diversité du pays, regardons quelques chiffres. Le pays est le 2e pays dans le monde en biodiversité (58 312 espèces identifiées), c'est le premier pays en nombre d'oiseaux et orchidées, le 2e en plantes, amphibiens, papillons et poissons d'eau douce, le 3e en palmiers et reptiles et le 6e en mammifères. De ces espèces, il y a environ 1 302 qui sont menacées par divers facteurs, environ 3 524 espèces qui sont l'objet du commerce illégal et 506 espèces qui ont été introduites (envahissantes) dans le pays et qui sont une menace pour les espèces endémiques (Biodiversidad.co, s.d.).

Dans le rapport d'état de la biodiversité en Colombie de 2017, l'Institut de recherche de ressources biologiques Alexander Von Humboldt indique que la biodiversité a subi une diminution de 18% et que la principale menace se trouve dans la perte d'habitats naturels, de manière générale associée à l'agriculture et à l'élevage extensif (IAvH, 2017). En effet, ces activités humaines nuisibles s'ajoutent à l'expansion urbaine et industrielle ainsi qu'à l'extraction minière illégale, aux cultures illicites, à la surexploitation des espèces sylvestres, au trafic d'espèces, à la chasse et à la déprédation. Les problématiques de pollution de l'eau et de déforestation affectent aussi gravement le pays. Le risque d'invasions biologiques par des espèces envahissantes est également présent. Cette situation critique s'accroît à cause des changements des conditions climatiques.

C'est dans ces rivières, forêts et páramos¹⁰ où le conflit et la dispute pour le contrôle territorial entre les groupes armés illégaux et l'État colombien ont lieu (Morales, 2017; Vera Rodriguez, 2018). Aussi, l'expansion des projets industriels d'extraction de ressources naturelles a rendu encore plus complexe la situation des territoires provoquant l'émergence de conflits socio-écologiques. Morales (2017) affirme que le conflit armé a entraîné des conséquences parfois contradictoires pour les écosystèmes, ce qui comporte un défi en matière de conservation durant la période post-conflit. Pour certains auteurs (Correa, 2015 ; Pérez-Rincon *et al.*, 2022), l'impact a été très négatif : les territoires sont devenus soit des lieux destinés aux cultures illégales, soit des campements et des zones de transit de l'armée nationale ou de groupes armés illégaux et de trafiquants de drogues, ou bien des zones de protection sous supervision aérienne des FARC ou de l'ELN. Pour d'autres (Morales, 2017 ; Pérez-Rincon *et al.*, 2022), l'impact a été plutôt positif : les territoires auraient été conservés¹¹ grâce à la présence des groupes armés et à l'utilisation des mines antipersonnel pour le contrôle du territoire, qui en limite la fréquentation.

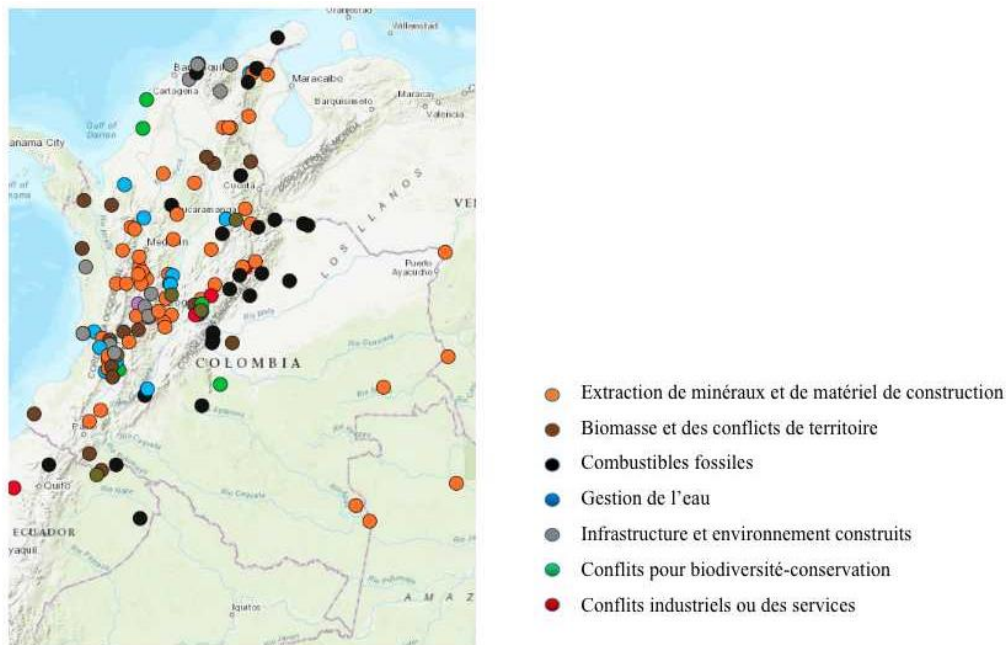
¹⁰ Les páramos sont des écosystèmes stratégiques qui régulent et fournissent près de 70% de l'eau au pays. Ils conservent de grandes quantités de carbone atmosphérique dans le sol et ils ont des niveaux élevés d'endémisme (Humboldt, 2020).

¹¹ La conservation des écosystèmes a été principalement en lien avec leur valeur stratégique comme refuge, la présence des sources d'eau pour l'approvisionnement et la conservation *per se* de la biodiversité (Alvarez, 2003).

Selon l'OCA (<https://oca.unal.edu.co>) les conflits socio-écologiques les plus importants que l'on trouve dans le pays se situent principalement dans la région Andine et des Caraïbes (où l'on trouve 90% de la population du pays). Parmi les activités économiques qui sont à l'origine des conflits dans la région Andine, on recense : les activités d'extraction minière (notamment celles en lien avec l'extraction d'or, par exemple le páramo de Santurban et La Colosa); la production d'énergie électrique (p. ex. Hidromiel, Hidroituango) et l'extraction de combustibles fossiles (p. ex. extraction du charbon, dans les páramos El Almorzadero, Guacheneque, Rabanal et l'extraction du pétrole dans des territoires indigènes) (Figure 1.1).

Dans la région des Caraïbes, les principales activités sont l'extraction d'énergie fossile (p. ex. les mines de Cerrejon ou La Loma); la construction d'infrastructures, notamment la construction des ports et de la route sur la Ciénaga grande de Santa Marta; les activités d'extraction minière (p. ex. Cerromatoso, une des mines les plus grandes de ferronickel de l'Amérique latine) (Pérez-Rincon, 2015).

Figure 1.1 Conflits socio-écologiques en Colombie



Source : EJAtlas <https://ejatlas.org/country/colombia>

En ce qui concerne les effets sur les ressources et les écosystèmes, Pérez-Rincon (2015) mentionne que la principale ressource affectée est l'eau, suivie de la biodiversité, le paysage et le sol. Les principaux écosystèmes affectés sont les rivières, les forêts, les páramos et les zones humides. Ces écosystèmes ont une forte connexion avec les zones urbaines. De ce fait, cet auteur constate que les groupes les plus touchés par les conflits sont les populations les plus pauvres: des paysans, des indigènes, des pêcheurs, des afro descendants et des mineurs artisanaux. Cela témoigne d'un racisme environnemental qui affecte de manière plus accrue les communautés plus vulnérables, ce qui explique aussi leur déplacement vers les grandes villes.

Plusieurs zones naturelles stratégiques ont été fortement déforestées afin d'introduire des cultures illicites (Carvajal, s.d.; Morales, 2017) et l'OEA en 2013 a estimé qu'environ 1 million d'hectares ont été détruits par cette pratique. Il importe de mentionner que le processus de transformation de la cocaïne renvoie environ 370 000 tonnes de déchets par année au sol et aux cours d'eau, ce qui constitue une grande source de pollution (Morales, 2017). Ceci est à ajouter au fait que les incitatifs économiques (illégaux) offerts aux paysans qui cultivent la coca, même si la proportion d'argent qu'ils reçoivent ne correspond qu'à 2.9% du total de la vente illégale, sont plus hauts que les incitatifs du gouvernement pour cultiver d'autres produits (Pérez-Rincon *et al.*, 2022). Une fois l'éradication des cultures illégales faite par l'État, les possibilités de récupération de l'économie familiale sont très faibles à cause de la piètre offre de projets alternatifs proposés aux paysans. Ils sont donc obligés de trouver d'autres terrains dans la forêt pour cultiver, ce qui a comme conséquence, un changement dans l'utilisation du sol et une détérioration à moyen ou long terme de celui-ci (Lastra, 2015). Ce même auteur met aussi en évidence la situation préoccupante des parcs Nationaux : dans 27 des 59 parcs, on constate la présence de mines antipersonnel et de cultures illicites.

La déforestation demeure un problème, même après l'Accord de paix. Certaines zones, auparavant occupées par les FARC, n'ont pas été reprises par l'État et donc les incendies provoqués par les colonisateurs afin d'implanter des monocultures se sont multipliés. La frontière agricole ne semble pas être respectée, les paysans participent encore à ces activités (faute d'autres revenus) et le trafic du bois est toujours sous-estimé. La situation est particulièrement préoccupante dans les parcs nationaux et dans les écosystèmes stratégiques comme l'Amazonie (Paz, 2019).

Quant aux projets d'exploitation minière, ils sont non seulement une source importante de pillage de ressources et de déforestation dans le pays, mais constituent aussi l'épicentre des conflits environnementaux (Morales, 2017). Selon les chiffres de l'Office du contrôleur général de la nation (2017), en Colombie, il y a 9594 titres d'exploitation minière en vigueur, ce qui représente plus de 5 millions d'hectares utilisés pour cette activité. Au moins 59% du territoire colombien est, soit accordé en concession ou en attente de demandes d'exploitation minière, et seulement près de 3 millions d'hectares sont utilisés pour l'agriculture (Neira, 2018). Selon l'Atlas de Justice environnementale, la Colombie est le deuxième pays au monde où sont dénoncés des conflits de ce type, 132 cas ont été reportés en 2022. De plus, il y a des titres pour l'exploitation minière sur 300 000 hectares dans des territoires de communautés indigènes et 44 000 hectares dans des territoires de communautés afro descendantes.

Le contrôle de certaines zones par les groupes illégaux a comme conséquence l'exploitation minière illégale qui est très avantageuse économiquement pour eux (Lastra, 2015 ; Morales, 2017). Ce type d'industrie est une source démesurée de pollution non contrôlée qui exerce une forte pression sur les écosystèmes; d'un côté, à cause du nombre important de travailleurs qu'y œuvrent (Alvarez, 2003 ; Sandoval *et al.*, 2017), de l'autre, à cause de l'utilisation de machinerie lourde qui les détériore, ce qui s'ajoute à la contamination, à la dévastation et à l'utilisation massive d'eau.

Les monocultures sont aussi une source de conflit. Le palmier à huile, par exemple, qui n'est rentable que cultivé à grande échelle, a des impacts négatifs sur les écosystèmes (déforestation et déplacement d'espèces), sur les communautés (déplacement) et sur l'économie locale (disparition de l'agriculture traditionnelle). Cette culture a aussi un impact non négligeable en matière de pollution et de dégradation des sols et des sources d'eau, étant donné sa haute demande d'engrais et d'herbicides (Lastra, 2015; Vera-Rodriguez, 2018). L'Observatoire de conflits environnementaux de Colombie (OCA) (<https://oca.unal.edu.co>) documente une lutte de plus de 20 ans des communautés afro descendantes dans le département du Choco (Rivières Curvarado et Jiguamiando) pour la défense de leur territoire. Selon Tierra en disputa (tierraendisputa.com) l'industrie du palmier, en collaboration avec les paramilitaires, s'est approprié de manière illégale des territoires des communautés (invasion de terres) et a assassiné des leaders qui les réclamaient. Une situation semblable se passe avec les plantations forestières pour la production de papier et

de carton avec la compagnie Smurfit Kappa Carton de Colombia à Cauca. Elle est associée, selon l'OCA, depuis les années 1940, à des changements dans les écosystèmes natifs, à une concentration de propriétés et à des conflits avec les communautés.

Finalement, la construction d'infrastructures est aussi une source de conflit, notamment la construction d'installations hydroélectriques. En 2018, un gigantesque conflit s'est présenté avec la construction de l'hydroélectrique Hidroituango à Antioquia. Ce mégaprojet de production d'électricité a eu un effet direct sur la disponibilité et l'accessibilité à l'eau pour plusieurs villes, et a causé des déplacements massifs de communautés de pêcheurs et d'agriculteurs (CDHAL, 2021). D'ailleurs, le projet se trouve dans une zone aux prises avec d'autres problématiques liées au conflit armé, ce qui pourrait amener à une revictimisation des communautés (OCA-IDEA-UN, s.d.).

Les conflits socio-écologiques amènent un lot de conséquences pour les communautés. Dans plusieurs cas, elles se sont organisées pour dénoncer la perte de leurs écosystèmes, la violation de leurs droits et la non-consultation de la part des entreprises (Zarate, Vélez et Caballero, 2020).

Malgré le fait qu'en 2017-2018, les homicides, les exécutions, les enlèvements, les disparitions et les morts au combat ont diminué, d'autres formes de violence se sont placées dans des territoires auparavant contrôlés par les FARC et touchent directement les leaders sociaux et environnementaux. Selon INDEPAZ (<https://indepaz.org.co>), ces zones sans aucun contrôle restent ouvertes à l'arrivée des groupes armés illégaux¹² (paramilitaires, trafiquants de drogue et accapareurs de terres). Ceux-ci, en accord avec certaines entreprises minières ou des propriétaires fonciers, agissent afin d'éliminer toute possibilité de manifestation, réclamation ou demande de la part de la population pour le respect de leurs droits ou pour la défense de leur territoire (Nocua, 2019).

¹² Parmi les présumés responsables, INDEPAZ, Cumbre Agraria campesina y popular et Marcha Patriótica (2020) et Gonzalez et Delgado (2018) cité en Nocua (2019) comptent : membres de groupes criminels qui incluent d'anciennes structures d'organisations paramilitaires, groupes armés (ELN et EPL), groupes armés résiduels, ainsi que membres de la police et de l'armée nationale.

La violence envers les leaders sociaux et environnementaux a augmenté depuis l'année 2016. Entre 2016 et 2020, ce sont près de 750 leaders appartenant à 150 ethnies différentes qui ont été assassinés (INDEPAZ *et al.*, 2020). On compte également 137 ex-combattants des FARC qui ont été assassinés et en plus d'autres qui ont reçu des extorsions ou des menaces pesant sur eux ou leurs familles (ACNUR, s.d. ; INDEPAZ *et al.*, 2020 ; Zuluaga et Insasty, 2019;). Aussi, INDEPAZ enregistre 157 leaders et 35 combattants des FARC assassinés dans la période de janvier à octobre de 2022.

Le rapport de Global Witness¹³ documente 227 assassinats contre les défenseurs des droits de la personne et de la nature dans le monde, un chiffre malheureusement en augmentation. La Colombie a recensé pour la deuxième année consécutive le plus grand nombre d'assassinats, avec 65 personnes. D'après ce rapport, l'exploitation forestière, de l'eau et l'extraction minière sont les secteurs avec le plus de responsabilités et sont reliées à 60 assassinats des défenseurs en 2021. Les communautés qui se sont opposées à des projets intensifs de charbon, pétrole et gaz ont dû faire face à des menaces permanentes. Dans le but de préparer le terrain pour des produits comme l'huile de palme et le sucre, les attaques, assassinats et tueries ont été utilisés comme des tactiques de dissuasion.

La situation est très inquiétante. Non seulement en ce qui concerne la banalisation des faits par le gouvernement, mais aussi sa négligence dans les actions requises pour assurer la sécurité des leaders et la recherche et pénalisation des responsables. Ainsi, l'impunité et la stigmatisation des leaders sont les réponses d'un gouvernement qui s'avère impuissant face à une violation des droits de la personne, égale ou plus préoccupante que le conflit armé lui-même. Du côté des communautés indigènes et afro descendantes, la situation est aussi critique.

INDEPAZ *et al.* (2020), rapportent qu'entre janvier 2016 et février 2020, 36% des homicides visaient des intégrants des organisations nationales qui forment la Cumbre Agraria campesina y

¹³ Selon l'organisme, les chiffres peuvent être une sous-estimation étant donné que, dans certains pays, la situation des leaders est difficile à mesurer et à suivre. De la même manière, il y a d'autres mécanismes qui sont utilisés pour les faire taire (menaces, surveillance, violence sexuelle ou criminalisation) qui ne sont pas nécessairement dénoncés.

populaire¹⁴. Zuluaga et Insasty (2019) documentent que l'ONIC (l'Organisation Nationale Indigène de Colombie) a dénoncé un plan d'extermination des communautés indigènes présentes dans le département de Cauca. Elles ont été dépossédées de leurs territoires et ceux-ci appartiennent maintenant à des entreprises issues de l'industrie pétrolière, de l'agro-industrie et de l'exploitation minière légale et illégale.

Cela témoigne d'une guerre qui, en Colombie, est racisée. Pour Alban (2012), au-delà des assassinats de leaders, le conflit a toujours eu une incidence disproportionnée chez les afro descendants et les groupes indigènes. Les impacts dans leur organisation sociale, leur identité, la transformation socio-économique familiale et communautaire sont évidents. Selon les chiffres du Registre Unique de Victimes de 2022, le portrait de l'affectation de ces groupes lors du conflit se résume ainsi:

- 1 175 941 personnes chez les communautés afro descendantes,
- 252 577 victimes chez les communautés indigènes,
- 9 072 victimes chez le peuple ROM,
- 7 751 personnes affectées chez les Palenqueros et,
- 11 405 raizal de l'Archipel de San Andres et Providencia.

Soledad et Egea (2011) ont rapporté aussi l'expulsion de ces populations non seulement de leurs territoires ancestraux, mais aussi d'autres territoires occupés par la suite où ils sont des minorités. Cela montre des impacts différenciés (stigmatisation et racisme) sur ces communautés qui ont été

¹⁴ Un regroupement des peuples indigènes, afro descendants, paysans, pêcheurs, des petits exploitants miniers qui sont en lien avec la ruralité en Colombie. Elle se présente comme un point de rencontre des secteurs agricole et populaire afin de tracer une route pour faire respecter le droit des peuples dans la définition de l'utilisation des terres et des aliments à cultiver, de renforcer les processus de participation et de dialogue interethnique et interculturel, d'assurer le droit à la souveraineté et à la sécurité alimentaire, ainsi que le droit à la consultation et au consentement, libre, préalable et informé des peuples afros, indigènes et paysans (Agencia prensa rural).

historiquement marginalisées (Olaya, 2022). À noter aussi que les femmes ont un « désavantage » de plus qui se matérialise dans une discrimination qui s'exprime à travers des subtiles manifestations de refus ou d'application de stéréotypes genrés (Meertens, 2008).

À cette situation d'iniquité s'ajoute la médiocre éducation dans les régions. Le décrochage scolaire et le peu de possibilités qu'ont les jeunes afros pour accéder à l'éducation supérieure en sont un exemple. Il va de même pour les faibles opportunités de trouver un emploi stable dans les grandes villes où le travail informel devient le seul moyen d'obtenir un revenu. La pauvreté est un trait des communautés indigènes et afros en Colombie.

D'après Uribe (2020), le racisme est systématique et il résulte non seulement du système, mais aussi des politiques publiques insuffisantes pour la protection des droits des communautés, ainsi que du racisme structurel qui existe dans le pays. La combinaison de ces facteurs amène un résultat catastrophique: à la perte des territoires des années 1950 s'ajoutent, ces dernières années, la violence et la persécution des personnes qui s'opposent à l'avancement des projets et à l'expropriation des territoires ancestraux. D'abord, les régions sont abandonnées et oubliées par l'État en les cataloguant comme des territoires avec du retard économique. Cela justifie, par la suite, l'approbation de projets d'exploitation minière de grande envergure auxquels les communautés résistent. Elles sont alors accusées de vouloir empêcher le développement économique de la région et du pays et deviennent, de ce fait, des objectifs militaires.

Dans ce contexte de fragilité sociale, de violence et d'injustice, l'Accord de Paix devrait pouvoir répondre au grand défi de restitution de terres. Il pourrait permettre l'attribution du titre de propriété aux communautés qui les occupent depuis longtemps. De plus, il pourrait permettre la protection des secteurs d'une grande valeur environnementale dans les territoires indigènes et afro descendants (Morales, 2017). La distribution de terres est un élément clé pour la stabilité sociale, ainsi qu'une opportunité pour le développement de la campagne, ainsi que pour la diminution de la pauvreté. Cela aiderait à diminuer l'établissement des populations dans les zones marginales des villes.

La réforme agraire est donc un élément stratégique et névralgique dans le contexte post conflit. Elle pourrait être une possibilité pour anticiper et planifier un développement rural soutenable en

Colombie et une opportunité pour introduire des critères environnementaux pour un nouvel aménagement territorial (Morales, 2017). Cet aménagement devrait se faire en considérant aussi que la récupération des écosystèmes stratégiques pourrait amener à un pillage de ressources et à une destruction de ces milieux qui restaient en quelque sorte protégés grâce à la présence des groupes illégaux (Morales, 2017).

Enfin, la réintégration des ex-combattants à de nouvelles activités économiques, leur permettant d'avoir des emplois légaux et bien payés afin de ne pas tomber à nouveau dans le piège de l'illégalité, est un facteur clé pour garder la confiance et l'espoir d'une vie différente avec des possibilités réelles de transformation. Cela suppose aussi une attention spéciale à la sécurité, non seulement des ex-combattants, mais aussi des leaders sociaux et environnementaux qui participent au processus de restitution de terres et des droits des populations affectées par le conflit.

Dans ce portrait, avec le changement de gouvernement en août 2022, une nouvelle approche et des perspectives s'ouvrent pour la protection des leaders sociaux et environnementaux en Colombie. À cet égard, le site de la Cancilleria (<https://www.cancilleria.gov.co>) a communiqué que le président Gustavo Petro a signé la loi qui approuve l'Accord Escazú (Accord régional sur l'accès à l'information, la participation publique et l'accès à la justice en matière environnementale en Amérique latine et les caraïbes), où des critères pour la protection des leaders sociaux et environnementaux ont été établis. De la même manière, on a établi des possibilités de participation de la société dans les décisions qui affectent l'environnement.

Le ministère de l'Agriculture (<https://www.minagricultura.gov.co>) a également annoncé que la réforme agraire du gouvernement Petro a commencé avec la titularisation de 68 1372 hectares de terre qui bénéficieront à des paysans, indigènes et afro descendants. De plus, le gouvernement et la Fédération colombienne d'éleveurs ont signé un accord macro pour l'achat de 3 millions d'hectares qui seront aussi utilisés pour la réforme agraire.

1.3 Milieux urbains vulnérables en Colombie: contextes de pauvreté et marginalisation

Comme on vient de le mentionner, un des grands problèmes en Colombie est la distribution de la terre. Elle est une source d'iniquité qui appauvrit plusieurs communautés dans le pays.

Les écarts entre ceux qui ont plus de revenus et ceux qui vivent sous le seuil de pauvreté sont très marqués. Par exemple, les revenus du 10% de la population la plus riche sont 11 fois plus élevés que ceux des 10% des citoyens les plus pauvres (Banco Mundial, 2021). À cela s'ajoutent des différences notables en ce qui concerne le centre et la périphérie du pays. Le centre correspond à la région des Andes (où l'on trouve la capitale) et la périphérie aux régions des Caraïbes, du Pacifique, de l'Amazonie et de l'Orénoque.

Cette différence est visible non seulement dans la pauvreté, mais aussi dans la persistance de la violence, par exemple dans des départements de la côte comme la Guajira (Caraïbe), le Choco et le Cauca (Pacifique) où l'on trouve une grande concentration de communautés afro descendantes et indigènes, qui accusent un taux de pauvreté de plus de 50% (Morales-Trujillo *et al.*, 2018). Cela contraste avec d'autres pays où le développement économique et social est plus grand dans les zones côtières.

Selon Robinson (2016), cette situation différentielle entre le centre et la périphérie est semblable à l'intérieur des villes, preuve que la pauvreté se trouve dans l'extrémité de la périphérie, notamment dans les quartiers les plus vulnérables.

Selon la CEPAL, en 2020, la Colombie est considérée comme un des pays ayant le plus d'inégalité en Amérique latine avec un indice de Gini de 0,55 (la moyenne en Amérique latine étant de 0,46). Même si certains indicateurs de pauvreté multidimensionnelle se sont améliorés (couverture en éducation et en santé), l'équité reste loin d'être considérée par le modèle économique du pays, qui est en soi injuste et qui favorise les élites.

Pour certains auteurs comme Cabrera (2003), les causes de l'appauvrissement de la population colombienne sont reliées aux politiques économiques des dernières décennies: les programmes de libéralisation des marchés et l'ajustement macroéconomique, l'explosion du chômage,

l'informalité et la réduction de la dépense sociale. Les réformes du travail, notamment celles qui ont eu un impact plus accentué chez les travailleurs à faible revenu, sont aussi parmi ces causes.

La corruption est un autre aspect qui rend la problématique plus profonde. Prenons l'exemple des départements du Choco et de Cauca (situés dans la région du Pacifique et principalement peuplés par des communautés afros) qui ont été historiquement saccagés par les politiciens et « vendus » à des multinationales pour de l'extraction minière à grande échelle. Cela a mené à une dépossession (expropriation massive de terres et de biens) et à un appauvrissement des populations qui, ne trouvant pas d'autres options, doivent se déplacer vers les villes et agrandir les quartiers les plus pauvres. On pourrait donc en conclure que le conflit armé et la violence dans le pays sont à la fois une cause et une conséquence de la pauvreté en Colombie.

La permanence du conflit a augmenté la quantité de personnes qui arrivent en ville, ainsi que l'expansion des quartiers marginalisés qui a encouragé les familles à transiter d'une colonisation primaire¹⁵ (à la campagne) à une colonisation populaire urbaine (Sanchez, 2008). Un premier exemple de cette colonisation urbaine se constate dans les quartiers « pirates¹⁶ », situés dans des zones à risque (Uribe-Castro, 2011), notamment la rive d'une rivière ou une zone à risque de glissement de terrain. Un autre exemple est l'occupation directe et arbitraire de terrains vagues. Cela est interprété par Marino (2012) à la fois comme une réclamation du droit à la propriété foncière et une envie de s'établir sur le territoire. Cela mène naturellement à des tensions État-communautés auxquelles l'État répond par des évictions en utilisant la violence comme moyen de pression (Uribe-Castro, 2011).

Si l'État a choisi dans certains cas de négocier avec les familles pour normaliser la situation des quartiers formés afin de diminuer les risques et d'harmoniser la ville (Naranjo et Hurtado, 2002 ; Uribe-Castro, 2011), les déficiences et les conditions sociales et d'infrastructure sont encore précaires. Ce sont des logements et des quartiers avec une haute densité populationnelle

¹⁵ Dans l'histoire de l'urbanisation en Colombie, on voit comment les pionniers et paysans ont colonisé des terrains qui ont travaillé pendant des années. Ensuite de quoi, ce sont les grands propriétaires terriens qui achètent leurs terrains afin de constituer des latifundiums, ce qui pousse les paysans à se déplacer vers d'autres terrains ou à chercher du travail dans les villages à proximité (Sanchez, 2008).

¹⁶ On appelle des quartiers « pirates » ceux qui n'ont pas la réglementation juridique ni les permis de la ville pour être construits et donc, ils sont invisibles dans le réseau urbain et les politiques de l'État.

comparativement à d'autres zones de la ville. Ceci a comme résultat un déficit dans les indicateurs de bien-être, même si les quartiers sont là depuis plus de 40 ans (Castiblanco-Prieto, Aguilera-Martinez et Sarmiento-Valdes, 2019 ; Lombard, 2012; Picon, Arciniegas et Becerra, 2006).

À partir des années 1990, on trouve une grande concentration de population victime du conflit déplacée dans les villes, notamment à Bogotá, Cali, Medellín et Barranquilla. Dans ces villes, les services sont insuffisants pour la quantité de population qui les demande et donc les « ceintures de misère » se sont élargies à une grande vitesse.

1.3.1 Impact du conflit interne dans les milieux urbains vulnérables

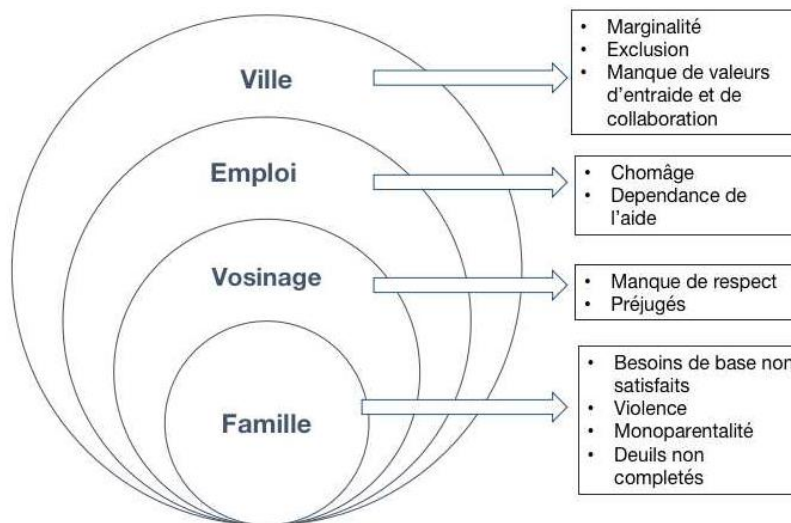
La migration forcée des personnes issues du conflit armé interne se fait de manière chaotique et désorganisée. Ce sont des mouvements de population non planifiés où l'objectif est la recherche de la survie et donc avec peu de choix, ces personnes prennent comme première option les villages plus proches et les secteurs plus peuplés et pauvres (Ruiz, 2016).

Du point de vue social, l'arrivée des familles déplacées par la violence suppose des défis et la transformation des dynamiques à l'intérieur de cette microsociété (Figure 1.2). L'interaction entre les victimes du conflit et les pauvres « historiques » n'est pas toujours facile. Elle peut mener, selon Naranjo (2004), à une dynamique qui peut aller de la pitié-solidarité au rejet-haine. Picon, Arciniegas et Becerra (2006) mentionnent par exemple que certains résidents d'un quartier marginalisé à Bogotá ont manifesté une méfiance envers les nouveaux arrivants. La raison principale est la méconnaissance de la situation, car ils ne savent pas « de quoi ou de qui exactement ils sont en fuite » et si cela pourrait représenter ou devenir un danger pour leurs familles. L'isolement et la marginalisation sont des facteurs additionnels de stigmatisation et d'exclusion pour les familles victimes du conflit (Naranjo, 2004).

Ces familles qui font de grands efforts pour s'habituer à un nouveau milieu et pour s'intégrer à la société d'accueil entrent dans une sorte de négociation sociale et de reconstruction d'un projet commun avec les personnes qui sont déjà présentes (Mendoza, 2017 ; Naranjo et Hurtado, 2002). C'est une lutte pour trouver un endroit et pour être reconnus comme citoyens. Une

reconnaissance et une inclusion qui devraient être faites à partir de la pluralité : des intérêts divers, des histoires de vie et des expectatives (Naranjo et Hurtado, 2002).

Figure 1.2 Les défis des familles déplacées arrivant en ville



Élaboration propre. Inspiré de Guevara (2003)

Quant à la sécurité, ces quartiers sont perçus comme dangereux, le taux de criminalité est, en effet, élevé. Effectivement, la fragilité du tissu social des quartiers marginaux est propice à l'incursion des groupes armés illégaux qui cherchent le contrôle du territoire et des réseaux de micro trafic de drogue (Blanco, 2006 ; Ocampo, 2010 ; Vinasco-Martinez, 2019). Dans ces actions, ils recrutent des jeunes qui agissent comme des intermédiaires pour la vente des stupéfiants, la vente d'armes et la défense du territoire (Corral, 2003 ; Ocampo, 2010 ; Vinasco-Martinez, 2019). Dans des zones où les possibilités d'insertion économique, culturelle et éducative sont limitées, la délinquance est considérée comme une façon rapide et rentable de « gagner sa vie » (Blanco, 2006 ; Vinasco-Martinez, 2018). C'est de cette manière que les enfants et les jeunes sont pris dans l'économie illégale et informelle des quartiers, car le manque d'argent est un des grands défis pour les familles (Londoño, 2004).

Ces circonstances peuvent pousser les familles à un *déplacement intra-urbain* (Londoño, 2004 ; Ocampo, 2010) qui comporte le changement de rue, de quartier ou même d'arrondissement afin de fuir des situations de risque pour les enfants et les jeunes.

En plus des violences internes du quartier, il y en a d'autres, implicites ou symboliques, émises par la société et l'État, qui renforcent davantage les stigmas auprès des jeunes et de leurs familles. Cette stigmatisation part d'un principe de méconnaissance de la réalité des quartiers marginalisés comme un reflet de la dynamique de ville globale (Vinasco-Martinez, 2018) et des causes structurelles des problèmes sociaux du pays.

La situation des familles récemment arrivées dans ces quartiers marginalisés ne peut être que précaire. Outre les difficiles conditions de vie auxquelles elles doivent faire face, leur inclusion dans la catégorie de population vulnérable, où se trouvent tous les pauvres du pays (Londoño, 2004) ne permet pas une attention intégrale et différenciée de leurs besoins. Bien que l'État dispose des mécanismes de prise en charge afin de soutenir les besoins des familles, les ressources sont insuffisantes et la distribution se fait de manière très désorganisée. Autrement dit, la réponse du gouvernement est inefficace, donnant comme résultat des familles livrées à elles-mêmes après quelque temps et risquant d'être à nouveau victimisées.

1.4 Défis de l'éducation en milieux vulnérables et d'iniquité sociale

Comme mentionné, le processus d'intégration des enfants une fois arrivés dans des quartiers marginaux des grandes villes comporte de nombreux défis. Dans le milieu d'accueil, ils subissent souvent la stigmatisation relative à leur origine. Ils sont pris à vivre dans un contexte où la pauvreté va de pair avec la violence sociale en même temps qu'ils subissent déjà les séquelles de la violence des lieux qu'ils ont dû quitter. C'est dans ces conditions qu'ils doivent s'habituer à un déracinement culturel (Alban, 2012). Certains de ces enfants ont vécu des affrontements et ont été pris dans le feu croisé. D'autres ont vu leur école transformée en base militaire temporaire, quelques-uns ont aussi vécu l'assassinat de leurs proches ou de leurs enseignants. Ils peuvent passer des semaines, des mois ou parfois des années sans pouvoir accéder à l'école, souligne Romero (2012):

L'utilisation de l'école par les acteurs armés est une infraction au Droit international humanitaire, car elle est un bien civil qui doit être hors du conflit; en plus, la présence des acteurs armés à l'école élargit aux élèves et aux enseignant(e)s le risque d'être attaqués par les contraires, devenant de cette manière un objectif militaire (p.19)

Comme conséquence, les enfants ont du retard dans la reprise de l'école ou ils l'abandonnent de façon permanente à cause de la nécessité de trouver un emploi et d'aider leurs familles.

L'école doit gérer ces difficultés, ainsi que d'autres d'ordre psychologique et social des nouveaux élèves. Osorio (2016) en nomme quelques-unes: anxiété, dépression, comportements violents, intolérance, agressivité et difficultés d'apprentissage, déstabilisation familiale, déracinement culturel et pauvreté des familles. De leur côté, Munoz (2019) et Nova, Arias et Burbano (2015) documentent que, dans certains cas, l'intégration de ces enfants et jeunes à la dynamique scolaire se fait dans l'incompréhension de leurs différences et leur vécu en concluant par une forme d'ignorance. Cela peut limiter l'accès au soutien pédagogique et psychologique dont ils ont besoin (Vega, 2013). Cela les désavantage vis-à-vis des des élèves qui sont déjà à l'école et vient renforcer leur situation de vulnérabilité.

Ainsi, le système éducatif colombien, qui est axé sur les résultats d'évaluations standardisés¹⁷, ne tient pas compte de la diversité du pays ou des différences de contexte et des difficultés que certains jeunes pourraient avoir. Il ne fait pas toujours une différenciation en ce qui concerne le statut socio-économique, la diversité culturelle, l'origine ou la localisation (urbaine ou campagne) des enfants afin d'assurer l'accompagnement adéquat pour leur réussite scolaire (Trucco, 2014). De ce point de vue, les enfants issus d'un milieu défavorisé ont en général une tendance à moins performer que ceux issus d'un milieu plus aisé (Duarte, Bos et Moreno, 2009).

¹⁷ Dans le contexte international, le pays participe dans les épreuves PISA (Programme Internationale pour l'évaluation des élèves) qui évalue principalement les compétences des élèves en mathématiques, science et lecture; ERCE (Étude Régionale Comparative et Explicative de l'UNESCO) où le pays se compare avec 17 pays et l'Amérique Latine et les Caraïbes. L'étude évalue les compétences des élèves de primaire et secondaire en langage, mathématiques et science. (Ministère de l'éducation, 2017). Dans le contexte national, les épreuves SABER qui évaluent les compétences des élèves de 3, 5, 9 et 11 niveaux au primaire et au secondaire en langage, mathématiques, sciences et compétences citoyennes (ministère de l'éducation, 2020)

Par exemple, les résultats des épreuves SABER¹⁸ et PISA¹⁹, réalisés en 2018, montrent des résultats inquiétants quant aux différences entre ces deux contextes. Les élèves des milieux aisés ont des performances supérieures à celles des élèves des milieux défavorisés, notamment en mathématiques, en compréhension de la lecture et en sciences. Ceci reflète non seulement les caractéristiques du contexte individuel et familial des enfants et des jeunes, mais aussi d'autres facteurs propres de l'école qui ont autant d'incidence.

On voit donc une grande différence des possibilités de réussite entre les jeunes qui finissent le secondaire dans une école publique, vivant dans un contexte défavorisé et ceux qui le font dans une école privée. Plusieurs de ces jeunes sont confrontés à l'échec, le doublage, et finalement le décrochage. Par la suite, ils se voient obligés à tenter d'accéder au milieu de travail en étant très peu qualifiés, avec un bas salaire et sans la moindre possibilité d'accéder à l'éducation supérieure.

Cette situation ainsi que le sous-financement de l'éducation ont augmenté la brèche entre l'éducation publique et l'éducation privée (Pérez, 2019a). Non seulement en ce qui concerne les infrastructures, mais aussi au niveau de la qualité des programmes, de la pertinence des curriculums et de la formation continue des enseignants. Selon le même auteur (2019b), cela fait partie des défis de l'éducation en Colombie et malheureusement le Plan national de Développement 2018-2022 ne présentait pas, au moment de cette étude de stratégies claires pour les affronter, ainsi que d'autres problèmes structureux en matière de violence, de culture de l'illégalité, de pauvreté, d'iniquité et d'exclusion. C'est un plan qui offrait des mesures mineures face à des problèmes majeurs et cela touche malheureusement davantage les populations les plus vulnérables.

Ce même auteur mentionne que le Plan n'envisageait pas non plus de résoudre de manière structurelle trois problèmes mentionnés dans le diagnostic du secteur: 1) le décrochage scolaire :

¹⁸ Les épreuves SABER sont des évaluations externes standardisées appliquées par l'Institut colombien pour l'évaluation de l'éducation (ICFES). Elles évaluent la performance des élèves selon les compétences basiques définies par le ministère de l'Éducation Nationale (ministère de l'éducation, www.mineducacion.gov.co).

¹⁹ PISA est le programme pour l'évaluation internationale de l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique). L'objectif du programme est de mesurer la capacité des élèves de 15 ans à utiliser leurs connaissances et habiletés de lecture, écriture, mathématiques et sciences pour faire face à des défis de la vie réelle (OCDE, www.oecd.org).

sur 100 enfants qui entrent à l'école, seulement 44 terminent le secondaire; 2) la situation des filles, 18.5% des adolescentes de 15 à 19 ans ne vont pas à l'école, car elles doivent faire des tâches ménagères et 16.5% ne le font pas à cause d'une grossesse; 3) la disparité en scolarité, la moyenne d'années d'études dans les zones urbaines est de 9.7 ans et seulement de 6 ans dans les zones rurales.

La formation initiale et continue des enseignants est un autre défi. Les enseignants dans les grandes villes sont ceux qui ont une meilleure formation comparativement aux enseignants provisoires et avec une formation moins développée affectés au secteur rural ou aux zones les plus pauvres du pays.

Bien que les caractéristiques des élèves influencent 50% de leur réussite scolaire, 30% de celle-ci est influencée par les enseignants²⁰ (Hattie, 2003; Hattie et Donoghue, 2018). En Colombie, des facteurs comme la distance, les conditions d'accès, la violence, l'insécurité et le très peu d'incitatifs pour l'affectation ont une grande importance dans la décision des enseignants d'aller travailler dans les zones rurales ou dans les quartiers les plus défavorisés (Pérez, 2019b).

Le développement de l'éducation dans les secteurs les plus pauvres et vulnérables du pays aurait à prendre en considération de manière particulièrement attentive la formation des enseignants et les conditions d'exercice de la profession.

Dans ce contexte est mis en place le projet : Pédagogie et protection de l'enfance²¹ mené par l'ACNUR et la Corporation Option Légale qui implique plus de 1200 enseignants de 100 écoles dans 7 régions du pays pendant plus de 5 ans. Ce projet prend en compte les possibilités et le potentiel du contexte à partir des normes existantes, notamment en ce qui concerne les politiques publiques pour l'offre éducative aux populations vulnérables. Il prend en compte aussi les forces des enseignants et les capacités des enfants et jeunes victimes du conflit. Une proposition qui,

²⁰ Selon Hattie, les sources qui contribuent à la réussite des élèves (sans compter les effets de l'interaction entre elles) sont: les caractéristiques de l'élève (50%), la maison (5-10%), l'école, incluant la direction (5-10%), les autres/collègues (5-10%), les enseignants (30%).

²¹ Romero (2012) décrit les modules abordés dans le projet : l'école, sujet et contexte; les enfants sujets de droits; la résilience; la dépoliarisation et la solution du conflit; l'approche différenciée de genre; les projets scolaires.

bien qu'intéressante et pertinente, requiert des politiques publiques afin que des initiatives semblables puissent être socialisées, appropriées et mises en œuvre dans tout le pays.

En parallèle, le pays a développé une normativité²² pour favoriser l'attention des familles victimes du conflit. Toutefois, la compréhension et la maîtrise de leurs principes sont malheureusement très superficielles (Nova, Arias et Burbano, 2015). Il n'y a pas d'outils pédagogiques pour la mettre en pratique ou l'incorporer dans le curriculum. Les enseignants sont perçus comme de simples exécuteurs et sont parfois dépassés à cause d'un manque de compétences.

Cortes et Castro (2005) indiquent à cet égard que la compréhension des enseignants du conflit interne et de ses conséquences sur les enfants et l'école peut se situer à trois niveaux. Au premier, les enseignants ne sont pas conscients du phénomène et ne considèrent pas l'effet qu'il a à l'école. Au deuxième niveau, les enseignants sont conscients du phénomène de déplacement forcé dans le pays, mais ne réfléchissent pas au-delà de ce qu'ils peuvent entendre dans les médias par rapport aux répercussions que cette situation peut avoir à l'école. Cela se reflète dans un traitement indifférencié des enfants et des jeunes arguant que la responsabilité n'est pas celle de l'école, mais du gouvernement. Enfin, le troisième niveau est celui des enseignants qui, non seulement, sont conscients de la situation de vulnérabilité dans laquelle vivent ces enfants et jeunes, mais qui cherchent des outils pédagogiques et psychologiques pour mieux les soutenir à l'école.

Dans ce sens, certains auteurs, dont Osorio (2016) et Pérez (2014) soulèvent l'importance de la récupération de la mémoire et de la visibilité des victimes afin de ne pas répéter ces actes de violence. Une éducation pour la mémoire est fondamentale afin que les victimes, au moins de façon symbolique, puissent tourner la page et reprendre un nouveau chemin avec l'aide de leur communauté et de l'État. Dans cette optique, l'école joue un rôle prépondérant dans la

²² Dans le pays, il y a une normativité pour l'attention de la population déplacée: Programme national d'attention intégrale à la population déplacée par la violence en Colombie (1995), Loi 387 de 1997 afin de concevoir et implémenter des politiques orientées au traitement de cette problématique, ainsi que l'adoption de la part du ministère de l'Éducation et des Secrétariats d'éducation départementales et municipales de programmes éducatifs spéciaux pour les victimes. D'autres documents du ministère de l'Éducation en 2000, 2001 et 2005 donnent les directives pour l'accueil et l'intégration des enfants et des jeunes au système scolaire. Dans le contexte de conflit, en 2014 apparaît la loi 1732, chaire pour la paix qui doit se donner dans toutes les écoles.

construction d'une culture de paix (Castillo, Montoya et Castillo, 2018; Pérez, 2014), de non-violence et de reconstruction de la démocratie avec une participation réelle des communautés vulnérables.

D'autres mesures de soutien ont été proposées par le gouvernement, telles que le programme *Ser Pilo Paga*²³ ou les mesures d'éducation flexible²⁴ qui, bien qu'intéressantes, n'arrivent pas à répondre aux différents besoins des enfants et des jeunes sur le territoire national (Radigner *et al.*, 2018). Ces besoins sont en lien avec la prise en charge différenciée des élèves en condition de handicap, victimes du conflit interne, migrants (vénézuéliens), indigènes et afro descendants. Les besoins réfèrent également à la distance maison-école et aux programmes éducatifs décontextualisés, qui ne prennent pas en compte leurs réalités culturelles. Ce sont quelques exemples de l'abandon et l'oubli de l'État envers ces communautés, ainsi que des effets du conflit interne. Cette situation pousse de nombreux jeunes à abandonner l'école et à s'investir dans les économies illégales du pays (Pérez, 2019b).

Dans des contextes post conflit, l'école a comme défis, avec d'autres instances du pays, de collaborer à la reconstruction du tissu social (Pérez, 2014; Ramirez et Cossio, 2015), d'aider les jeunes et leurs familles à réinventer un monde différent et de questionner les actions des acteurs du conflit (incluant ceux de l'État). De plus, par l'entremise d'approches et de stratégies de non-violence, l'école peut aussi contribuer à éliminer la haine, l'intolérance et la vengeance comme formes valides de résolution des conflits (Moreno, 2017). En ce sens, certains auteurs (Castillo,

²³ Le programme *Ser Pilo Paga* est un programme de soutien financier (une subvention qui inclut les frais de scolarité et d'entretien) du gouvernement pour les jeunes des milieux défavorisés qui souhaitent faire des études techniques, technologiques ou universitaires dans une Université de haute qualité au pays (ICETEX, s.d. <https://portal.icetex.gov.co/>). Toutefois, Junca (2019) mentionne que le programme renforce l'iniquité étant donné le très peu de bourses offertes qui demandent en plus des pointages d'entrée très élevés, ainsi que des actes de corruption de certains élèves des écoles privées qui déménagent pendant quelques mois dans des quartiers défavorisés afin de remplir les demandes, ou de la supplantation dans la présentation des épreuves pour entrer dans le programme.

²⁴ Le ministère de l'Éducation a implémenté des modèles d'éducation flexible en prenant en compte les diverses conditions des enfants et jeunes qui ont de la difficulté à participer à l'offre éducative traditionnelle. *Secondaire active*: qui privilégie l'apprentissage dans la pratique; *L'école nouvelle* : Une réponse au multiniveau rural avec une hétérogénéité des âges et d'origine culturelle des élèves du contexte rural et marginal; *Accélération de l'apprentissage*: Mise à niveau des élèves qui ont dépassé l'âge scolaire; *Post primaire* :Un modèle qui permet aux enfants et jeunes du contexte rural d'accéder à l'éducation secondaire avec des programmes pertinents dans leur contexte (MEN, s.d. <https://www.mineducacion.gov.co>)

Montoya et Castillo, 2018 ; Osorio, 2016) argumentent que l'école joue un rôle déterminant afin de dédommager les victimes et de favoriser à la construction d'une culture de paix.

Ces éléments sont aussi en lien avec la construction de citoyenneté, de collectivité, de mécanismes de participation et de reconstruction de société (Osorio, 2016 ; Pérez, 2014). Une citoyenneté qui reconnaît les victimes comme sujets de droit, mais aussi qui voit dans la différence et la pluralité de la société, la valeur et la possibilité de résoudre les conflits avec des stratégies différentes. C'est un appel pour que l'école, dans le temps du post conflit, travaille pour le vivre ensemble, pour la cohabitation et la restitution du sentiment d'appartenance auprès des familles qui ont tout perdu. De là, l'important rôle de l'enseignant pour aller au-delà de la transmission des connaissances disciplinaires pour s'approcher des élèves, reconnaître leurs différences et leurs besoins afin de les intégrer de la meilleure des façons à la dynamique existante (Moreno, 2017). Et pour que tout cela soit possible, il faut travailler avec les enseignants dans leur formation continue, afin de bien les outiller pour ce travail (Nova, Arias et Burbano, 2015 ; Osorio, 2016 ; Pérez, 2014).

Les éléments évoqués sont essentiels pour comprendre la réalité des écoles en milieu vulnérable et marginalisé. L'identification des défis et des enjeux de l'éducation montre à quel point elle apparaît comme un puissant moteur de changement. L'éducation ouvre les possibilités de bâtir des conditions privilégiées pour des pratiques éducatives novatrices et des approches visant une formation qui répond à la réalité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts, dans une perspective d'analyse critique et de transformation.

Cela soulève l'urgence de transiter vers une éducation transformatrice qui considère la dimension écologique (relation au monde), épistémologique (relation à la connaissance), relationnelle (relation à autrui) et identitaire (relation à soi-même) de l'être humain (Carr, Plum et Thésée, 2014). Il s'agit de repenser et revaloriser le rôle de l'éducation et de l'école comme des domaines essentiels au développement intégral des personnes et des groupes et de transformation personnelle et sociale (Castillo, Montoya et Castillo, 2018). Une telle éducation serait de nature à contribuer à répondre aux défis socio-écologiques contemporains globaux et en milieux vulnérables.

1.5 L'éducation relative à l'environnement à l'école en milieux vulnérables en Colombie

La connexion entre la réalité socio-écologique et le contexte socio-économique a été largement analysée et mise en évidence et c'est à partir de ce lien que l'on peut identifier les tensions entre développement économique, classicisme, pauvreté, racisme et d'autres manifestations de la crise sociale contemporaine.

Les relations d'iniquité sont si présentes dans la société que, comme Archambault et Harnois, (2009) le signalent, il est essentiel de remettre en question les structures sociales qui sont en place et qui reproduisent les valeurs, les inégalités et les injustices d'une culture dominante. Les notions de justice sociale et de justice environnementale sont au sein des réflexions et des actions qui cherchent la transformation de la société; une transformation fondée sur des valeurs morales de justice, démocratie, équité, bien-être, respect. Aussi, des actions visant un accès aux ressources sans aucune ségrégation et un évitement de la concentration de nuisances vers des territoires déjà défavorisés (Charles *et al.*, 2020).

Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement-ERE est une dimension qui non seulement contribue à comprendre les problèmes socio-écologiques contemporains, qui invite à porter un regard critique sur leurs causes et leurs conséquences, mais aussi, qui invite l'être humain à se positionner dans le monde et en rapport à son milieu de vie (Girault, 2018 ; Sauvé, 1999).

Dans les contextes défavorisés, l'ERE pourrait contribuer à répondre aux défis d'intégration et de construction des rapports au milieu de vie, d'implication et d'engagement dans celui-ci afin de contribuer à changer ce qui pose un problème, de reconstruction ou de consolidation des liens identitaires. Le développement de la pensée critique, de l'imaginaire et de la créativité au regard de la réalité pourrait ainsi être stimulé.

Aussi, considérant particulièrement le contexte des quartiers défavorisés en milieu urbain, où règne la précarité des infrastructures, où la misère caractérise souvent les conditions de vie et où les limites de ce milieu pour découvrir leur environnement et développer un contact avec la nature sont énormes, l'ERE pourrait également jouer un rôle important. Elle pourrait contribuer à

créer de conditions afin de favoriser le rapprochement à la nature, répondant à ce qu'on appelle un « déficit nature » qui est marqué dans ces milieux. Un rapprochement au milieu de vie (le quartier, la localité) permettrait aux élèves de développer des compétences sociales, de tisser des liens avec les familles et la communauté et de développer des attitudes et des valeurs environnementales, ce qui contribuerait aussi, à leur réussite scolaire, (Cutter-Mackenzie, 2006). L'exploration du milieu de vie ouvre également la possibilité de découvrir la nature en milieu urbain. Le contact avec la nature favorise le rattachement à la vie, la découverte des sentiments et des sensations liées à l'émerveillement et à la joie et l'élargissement de la vision du monde (Nicolas, 2007). L'ERE porte dans sa « nature » même, le principe d'initier et d'encourager la reconstruction du rapport au monde.

À partir de 1992, le gouvernement colombien a entrepris un processus de développement d'une proposition d'éducation relative à l'environnement qui a été finalement intégrée à l'éducation formelle en 1994, par l'adoption de la Loi générale d'Éducation (Carrillo 2016). Ce contexte a ouvert le chemin à la formulation d'une Politique Nationale d'Éducation relative à l'Environnement (PNEA)²⁵. Celle-ci poursuivait le but de proposer des stratégies visant à amener les citoyens et les institutions à s'intéresser aux problématiques et aux réalités environnementales du pays, à se les approprier et à participer à la résolution de ce qui posait problème (Torres, 2011).

Pour le déploiement de l'ERE dans le milieu scolaire, la PNEA propose la stratégie novatrice du développement de projets environnementaux scolaires - PRAE. Ce processus d'intégration de la dimension environnementale est en cours dans la plupart des écoles du pays. Toutefois, la mise en œuvre des projets (PRAE) rencontre divers obstacles et difficultés pour répondre aux objectifs de la PNEA (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017). Le diagnostic, présenté dans le document de la PNEA, intégrait déjà une analyse de la situation dans le milieu scolaire qui mettait en évidence les éventuelles difficultés qui pouvaient être rencontrées pour la mise en place des PRAE.

Une difficulté identifiée est l'organisation de l'école dans une structure articulée en disciplines qui limite l'intégration de la dimension environnementale, étant donné la verticalité à l'intérieur

²⁵ La description de cette loi ainsi que des antécédents, des stratégies d'intégration de l'ERE à l'école en Colombie, sont abordés avec plus de détails dans la section 2.2.4.3 du cadre théorique.

de chaque discipline ou champ de connaissances (MAVDT et MEN, 2003). D'après Torres (2002), un tel curriculum organisé selon une approche par disciplines, contribue à pérenniser une éducation verticale avec des relations de pouvoir où l'enseignant est le détenteur du savoir et l'élève celui qui reçoit les connaissances. Cette structure rigide a favorisé le développement des projets scolaires environnementaux dans les quartiers, auprès de groupes, d'associations ou d'organisations écologiques sans réussir à établir généralement un lien clair avec les domaines d'enseignement et loin de la dynamique scolaire (MAVDT et MEN, 2003).

Plusieurs recherches (Herrera *et al.*, 2006; Bustamante, Sanchez et Leandro, 2015; Cruz et Vergara, 2017; Henao et Sanchez, 2019; Prosser-Bravo *et al.*, 2020 entre autres) se sont penchées sur la mise en œuvre des stratégies proposées par la PNEA, notamment la mise en œuvre des PRAES en Colombie qui nomment d'autres difficultés.

Herrera *et al.* (2006) ont analysé les PRAES des écoles publiques de l'arrondissement Rafael Uribe à Bogotá. Ils ont trouvé que les PRAES étaient développés surtout par les enseignants des sciences naturelles et des sciences sociales, bien que les lignes directrices de la PNEA soulignent l'importance d'une conception et d'une mise en œuvre des PRAES par l'ensemble de la communauté éducative. Aussi, la participation de la communauté éducative en ce qui concerne la formulation, l'implémentation et l'évaluation des PRAES reste un défi, notamment pour les parents et la communauté (dans la formulation) et les élèves (dans l'implémentation). D'ailleurs, la participation est l'obstacle le plus difficile à surmonter. En ce qui concerne l'évaluation, les auteurs y constatent des défis aussi, car la culture de l'écriture et du registre d'expériences n'existe pas, ce qui complique l'analyse du développement des projets.

Bustamante, Cruz et Vergara (2017) ont analysé les PRAES des écoles dans le département de Sincelejo en Colombie. Ils ont aussi identifié des difficultés concernant le financement, le temps alloué au développement des activités, la surcharge d'activités, le manque d'accompagnement et d'engagement de la direction des écoles et des enseignants autres que ceux et celles leaders du projet. Ils ont identifié que les problématiques les plus présentées dans les PRAES sont en lien avec la gestion de déchets et de l'eau, la pollution de l'air et très peu en lien avec la faune et la flore. Cela est en accord avec ce que Herrera *et al.* (2006) et Saidon et Claveir (2016) ont découvert. Selon ces auteurs, les activités des PRAES sont centrées sur le recyclage, le nettoyage

des zones vertes de l'école et la plantation d'arbres. D'autres auteurs (Prosser-Bravo *et al.*, 2020 ; Sanchez et Leandro, 2015) sont de l'avis que le problème se trouve dans la déficiente formation continue des enseignants qui maintient une pratique centrée sur des activités spécifiques et isolées. Ces activités répondent à un échéancier précis et ne permettent pas d'aller plus loin avec des processus plus élaborés et avec des retombés à long terme.

D'autres auteurs (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017 ; Prosser-Bravo *et al.*, 2020) ont aussi identifié qu'il y a des processus de transversalisation de l'ERE à l'école, mais qu'il n'y a pas de critères qui unifient le travail. Cela ne permettrait pas, selon eux, une intégration complète de la dimension environnementale dans le curriculum. Aussi, ils font un appel à travailler plus sur les processus de formation cognitive, de réflexion et de valeurs, afin de dépasser les activités environnementales isolées et éparpillées.

De leur côté, Sanchez et Leandro (2015) abordent la question de la formation des enseignants au regard des besoins de la mise en œuvre des PRAES. Selon eux, l'ERE à l'école en Colombie est déléguée exclusivement aux enseignants de sciences, ce qui reproduit des visions réductrices et simplistes de l'environnement. Aussi, selon eux, cela pourrait entraver le développement d'une perspective critique, systémique et éthique de l'ERE.

Dans le cas particulier des écoles défavorisées, les mêmes auteurs ont constaté l'absence d'une équipe ou des changements dans les équipes ou des enseignants leaders des PRAES, ce qui apparaît comme une limite pour la consolidation des processus à long terme.

D'autres limites identifiées (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017; Henao et Sanchez, 2019 ; Herrera *et al.*, 2006) sont en lien avec le temps consacré aux PRAES et aux activités que s'y assoient, à la formation continue des équipes responsables, et au financement. La limite en lien avec le temps, Herrera *et al.* (2006) l'analysent dans deux sens. Premièrement, le fait de centrer les interventions en ERE sur des activités spécifiques et des journées de défense d'un composant environnemental (eau, air, sol, faune, etc.) réduit la portée des actions à l'école. Ce sont des activités brèves dans le temps, sans continuité. Deuxièmement, l'ERE est vue comme un processus parallèle au processus formatif à l'école ou comme une obligation à laquelle il faut répondre de la manière la plus rapide et passagère possible.

Ces difficultés pourraient freiner à la fois le développement de processus visant une transformation de la relation être humain-nature, tout autant que la réflexion et la lecture critiques de la réalité, et pourraient ralentir les transformations vers l'amélioration de la qualité de vie des communautés.

Dans la PNEA, l'ERE est conçue comme une stratégie d'articulation de processus éducatifs par l'entremise de projets transversaux conçus et mis en œuvre avec la communauté éducative. Toutefois, d'après les travaux de Sanchez et Leandro (2015), on constate un activisme qui se traduit dans une vision très réduite de l'ERE, un enseignement normatif et prescriptif (comportementaliste) sans réflexion ou critiques, avec une vision réduite du savoir environnemental. On identifie également un travail qui manque de liaison avec la communauté et les autres acteurs de l'ERE sur le terrain, ainsi qu'avec le projet éducatif institutionnel et le contexte des élèves. Selon Gutierrez (2015), les besoins, les attentes et les questions des élèves ne sont pas identifiés dans le processus de mise en projet, ce qui entraîne une absence de motivation, des difficultés de compréhension de la signification et de l'utilité des activités en environnement, et des limites au niveau de la réflexivité et de la projection vers des scénarios réels.

L'analyse de la mise en œuvre de la PNEA a fait également l'objet d'une étude réalisée par le Secrétariat d'Éducation de Bogotá en 2006²⁶. Un rapport est publié et diffusé lors de la Rencontre municipale²⁷ de PRAE en 2008, mettant en évidence plusieurs défis : essentiellement, la nécessité des écoles de renforcer leurs processus, de mieux connaître la normativité et de répondre aux exigences du Secrétariat de l'éducation et du ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'intégration de l'ERE à l'école.

²⁶ Dans la même année, une recherche de Herrera *et al.* (avec 19 écoles de la ville) identifie plus au moins les mêmes aspects que le Secrétariat de l'Éducation a soulevés dans son rapport. La recherche de Sepulveda (2011) qu'analyse tous les PRAE des écoles de la ville de Manizales montre des résultats semblables, ce qui montre que la stratégie, bien qu'intéressante, doit faire face à plusieurs défis et limites dans le territoire national.

²⁷ Une rencontre offerte par le Secrétariat d'éducation où les enseignant(e)s ont la possibilité de présenter leur PRAE, réfléchir par rapport à des sujets en lien avec l'implémentation de l'ERE à l'école, ainsi que d'établir des partenariats entre écoles et avec d'autres institutions ou organisations pour le renforcement du projet. Des rencontres semblables sont assez courantes dans le territoire national ce qui permet aux enseignant(e)s de sortir de l'isolement, partager leurs expériences, valoriser leur travail, actualiser leur formation continue et créer des ponts d'interaction avec d'autres acteurs de l'ERE dans la région.

En 2009, ce secrétariat a fait un diagnostic de l'état des PRAE dans 349 écoles à Bogotá. D'après cette étude, environ 20 % des écoles de cette ville n'ont pas développé de PRAE. Par ailleurs, on constate que 40% des écoles qui ont mis en place un PRAE ont besoin de le reformuler ou de l'ajuster, car il ne répond pas aux besoins des communautés ou des territoires où l'école se trouve. On note également que le PRAE est conçu et réalisé par un ou deux enseignants, notamment du domaine des sciences et que la participation à l'intégration de la dimension environnementale dans le programme scolaire, les approches de transversalité et d'interdisciplinarité doivent être renforcées. Ce même rapport stipule que l'autre 40% des écoles réalise des activités plus ou moins cohérentes avec la dimension environnementale, et qu'elles ont également besoin de renforcer la participation de la communauté éducative, la transversalité et l'interdisciplinarité, ainsi que les processus de gestion visant des projets faisables et durables dans le temps.

En 2008, le Jardin botanique de Bogotá, un organisme qui agit comme conseiller pour les écoles en matière de développement du PRAE, publie un portrait similaire en ce qui concerne la mise en œuvre des projets dans la ville.

Ces recherches valorisent l'énorme potentiel des PRAE comme stratégie pour l'institutionnalisation de l'ERE à l'école, mais aussi mettent en évidence les défis et les difficultés que rencontrent les écoles pour répondre aux lignes directrices du ministère de l'Éducation et de la PNEA.

Pour les écoles qui accueillent des populations vulnérables, la stratégie de PRAE demeure viable et pertinente. Elle est de nature à contribuer à rapprocher ces communautés à une meilleure compréhension de leur contexte et à ouvrir des possibilités de transformation. Mais l'analyse critique sur ce qui a été jusqu'à maintenant réalisé doit être poursuivie, tout comme l'identification des approches et des paradigmes plus pertinents pour ce contexte, au regard d'une connaissance actualisée des problématiques socio-écologiques qui affectent la Colombie. Il importerait d'explorer s'il y a intégration des approches d'éducation populaire pertinentes pour la mise en œuvre des PRAES, si les idées d'une école ouverte sur la communauté et celle d'envisager les enseignants comme des agents réflexifs et critiques de leur propre pratique qui contribuent aux transformations éco sociales sont présentes. Ce serait pertinent de voir si les PRAES arrivent à aller au-delà des murs de l'école et à avoir des retombées positives dans le

contexte local. Aussi, ce serait important d'explorer si ces projets permettent d'aller au-delà du contexte local et sont mis en lien avec d'autres enjeux plus complexes au niveau régional, national et mondial qui nécessitent un travail de longue haleine, en concertation et partenariats.

1.6 Questions de recherche, objectifs et pertinence sociale et éducative de la recherche

Bien que des efforts pour faire face à ces défis ont été déployés dans l'éducation formelle, non formelle et informelle à travers la PNEA et diverses politiques gouvernementales, les résultats tardent à se faire sentir, et cela pas uniquement en Colombie. Dans le monde, la pollution augmente, les changements climatiques sont un problème bien tangible, les différences entre riches et pauvres s'intensifient, la perte de biodiversité est alarmante, la déforestation a dévoré plusieurs forêts, pour ne citer que certains des problèmes environnementaux.

Diverses études (Cutter-Mackenzie, 2009 ; Locke, 2009 ; Nicolas, 2007 ; Saloan, 2013 ; Tangen et Fielding-Barnsley, 2007) se sont penchées sur le développement de compétences et d'attitudes environnementales, sur l'alphabétisation environnementale, sur l'immersion dans la nature (Camasso et Jagannathan, 2018 a, b), sur l'éco formation, mais peu d'études se sont intéressées au rôle de l'ERE dans les milieux vulnérables et plus spécifiquement, dans les écoles de ces milieux (Sanchez et Leandro, 2015). C'est sur quoi cette recherche se penche.

Cette étude se propose d'explorer la question de recherche suivante :

Quelle est la contribution potentielle de l'ERE à l'école, comme réponse aux besoins du contexte vulnérable en Colombie?

La visée de la recherche s'énonce de la façon suivante:

But: Contribuer à enrichir les théories et la connaissance sur les pratiques de l'ERE à l'école dans les milieux vulnérables en Colombie.

Objectifs généraux

Faire un portrait des pratiques d'intégration de l'ERE dans des écoles de milieux vulnérables de Bogotá, Colombie.

Identifier des perspectives d'optimisation des pratiques d'ERE dans ces contextes.

Objectifs spécifiques

1. Identifier et caractériser les pratiques (visions éducatives, approches, stratégies pédagogiques, dynamiques, etc.) d'ERE à l'école dans des milieux vulnérables de la ville de Bogotá, et les acteurs porteurs de ces pratiques;
2. Identifier les besoins des milieux vulnérables d'après les acteurs scolaires y oeuvrant de ces;
3. Cerner les forces, les difficultés et les défis des pratiques d'ERE dans ce contexte;
4. Cerner le potentiel et les perspectives de l'ERE dans ce contexte.

En raison du contexte de violence et d'iniquité sociale de la Colombie et du rôle indiscutable de l'éducation comme moteur de changement, on présente ici la pertinence sociétale et éducative de cette recherche.

L'exploration des pratiques actuelles en ERE mises en œuvre dans les écoles, leurs forces, leurs enjeux, leurs limites et leur potentiel, ainsi que l'identification des acteurs et des besoins du milieu constituent un apport au domaine de l'ERE en Colombie et plus spécifiquement à une ERE pertinente au regard du contexte. Peu d'informations existent quant à la relation entre les pratiques en ERE à l'école en milieux vulnérables et la complexité de la réalité socio-écologique de ces milieux.

L'identification et la description des approches et stratégies appropriées en ERE pour un tel contexte sont un apport concret qui enrichit la pratique de ce champ. Les résultats de la recherche

peuvent être transférables à d'autres contextes en Amérique latine ou dans des pays en développement où les conditions de vie des populations sont similaires.

Les résultats de la recherche peuvent également être pertinents afin de faire des suggestions aux institutions gouvernementales en éducation à l'échelle nationale et municipale pour l'accompagnement aux écoles dans le développement d'initiatives en ERE qui répondent à la réalité et aux besoins des populations. Aussi, la recherche peut apporter des éléments d'analyse et de réflexion qui enrichiront le cadre des pratiques en ERE en ce qui concerne, par exemple, la formation initiale et continue d'enseignants.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les principales théories, modèles et concepts qui inspirent et qui sont associés à l'objet de cette étude. Ce cadre théorique est construit en deux grands domaines : la vulnérabilité sociale et l'éducation relative à l'environnement.

En ce qui concerne la vulnérabilité sociale, on a construit le réseau conceptuel associé à la vulnérabilité : marginalité, pauvreté, exclusion, on a développé le concept de milieu vulnérable et ses principaux enjeux pour les familles et les jeunes, finalement, on a abordé la justice sociale et environnementale. Le champ de l'éducation relative à l'environnement est présenté ensuite, notamment, les approches et stratégies pédagogiques les plus pertinentes pour les milieux vulnérables, ainsi que d'autres perspectives complémentaires à l'ERE : l'éducation populaire, interculturelle et critique.

En fin de chapitre, nous présentons un historique des développements normatifs de l'éducation relative à l'environnement en Colombie, la Politique nationale d'éducation relative à l'environnement (PNEA) de ce pays et le plan d'intégration de l'ERE à l'école.

2.1 Les milieux vulnérables

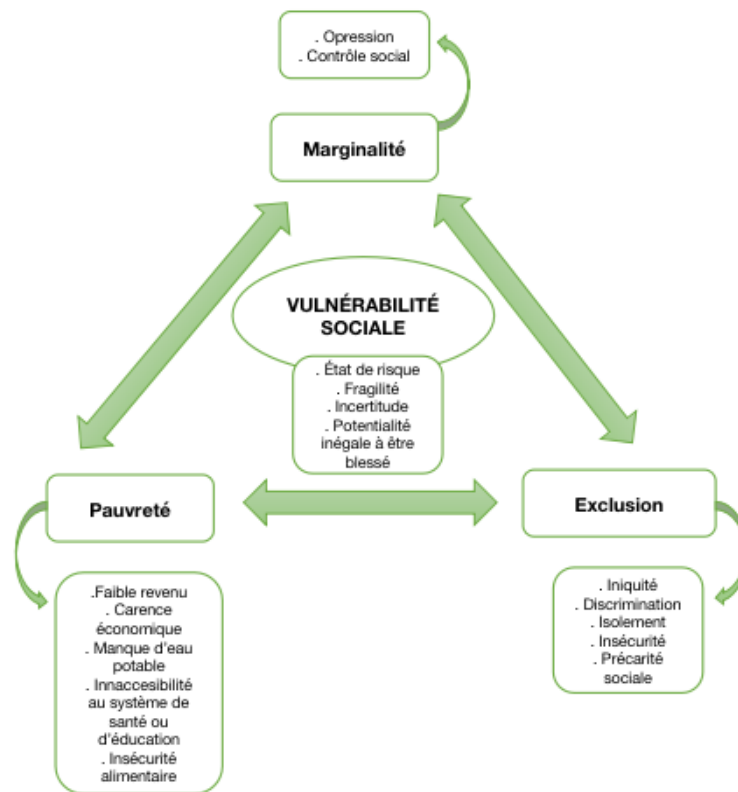
Dans cette section on veut commencer par présenter le réseau conceptuel de la vulnérabilité sociale pour mieux comprendre que cette vulnérabilité va au-delà de la pauvreté, la marginalité et l'exclusion. Par la suite on traite les quartiers vulnérables, leur origine et les principaux enjeux, pour finir en faisant le lien avec la justice socio-écologique, un concept fort pertinent dans ces contextes.

2.1.1 Vulnérabilité sociale et réseau conceptuel

La vulnérabilité sociale est un concept qui vient en remplacer d'autres comme la pauvreté, l'exclusion et la marginalité qui, dans les situations actuelles, n'arrivent pas à expliquer l'ampleur de certains phénomènes sociaux, voire de la réalité sociale (Zwick Mooney et Grimard, 2015);

cette réalité sociale que, depuis les années 1980, l'action sociale tente de penser de façon multidimensionnelle (Brodiez-Dolino, 2015). Pour mieux conceptualiser la vulnérabilité sociale, il nous apparaît pertinent d'analyser d'autres concepts connexes (Figure 2.1) et leurs limites, ainsi que de voir leur articulation avec le concept de vulnérabilité qui est celui que nous adoptons pour faire référence aux contextes et populations qui sont au centre de notre intérêt de recherche.

Figure 2.1 La vulnérabilité et ses concepts connexes



Source : Élaboration propre

2.1.1.1 Pauvreté : entre carence et exclusion

Le concept de pauvreté qui est d'origine anglo-saxonne (Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015) a changé au fil des années tout comme les connotations attachées. Souvent assimilé à l'exclusion sociale, certains auteurs considèrent que les deux concepts sont des synonymes, car les deux sont en lien avec la notion de faible revenu. On les traitera ici comme des concepts différents, car leurs effets se chevauchent pour donner lieu à une restriction pour l'exercice des

droits et la rupture du lien individu-société. Aussi, on les considère à la fois comme une cause, tout comme une conséquence de la vulnérabilité sociale.

On débutera avec une première définition, qui à notre avis, se résulte réductrice. La pauvreté dans son sens le plus simple (pauvreté monétaire ou absolue) fait référence au faible revenu, à un manque ou à une carence de ressources (Akindola, 2009 ; Duvoux et Papuchon, 2019 ; Killean, 2003 ; Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015). Un manque qui ne permet pas à un individu et à sa famille d'avoir un minimum de budget pour avoir une qualité de vie standard (consommation des biens et des services). C'est une situation dans laquelle les individus ont des carences si critiques qu'elles mettent en risque leurs vies, en d'autres termes, ils sont dans une situation de subsistance (Loisy, 2000). Par exemple, dans certains pays, notamment dans des contextes vulnérables, les individus n'ont pas accès aux systèmes de santé et d'éducation de qualité ou d'autres n'ont pas accès à l'eau potable (Akindola, 2009).

Elle est considérée comme un état de carence qui conditionne le statut d'un individu dans la société (Akindola, 2009; Misturelli et Heffernan, 2010). Dans cette optique unidimensionnelle et réductrice, le revenu est l'indicateur central de mesure du bien-être des personnes. Ceci permet de l'opérationnaliser considérant que la façon la plus efficace de lutter contre la pauvreté est d'augmenter le revenu (Veit-Wilson, 2006, cité dans Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015), sans considérer d'autres facteurs sociaux qui sont en lien avec elle, qui la causent ou qui l'aggravent. Dans le cas particulier de la Colombie, des programmes d'offre d'allocations ou de subventions du gouvernement²⁸ aux populations vulnérables sont des initiatives formulées dans le but de diminuer la pauvreté et de pallier l'iniquité dans le pays. Toutefois, ces programmes ne s'articulent pas avec d'autres stratégies et sont discutables pour leur impact à moyen et à long terme chez les familles, principalement celles qui habitent des zones où l'abandon de l'état a été systématique (Vivas, 2016).

²⁸ Par exemple, le programme *Familles en Action* adopté en 2000 a pour but d'aider à réduire la pauvreté, la vulnérabilité et l'iniquité de revenus entre les familles du pays. Elle couvre les familles vulnérables ayant des enfants et des adolescents de moins de 18 ans qui sont dans des situations critiques de pauvreté, ainsi que les familles des communautés indigènes et déplacées par la violence qui remplissent les critères d'admissibilité (Vivas, 2016). Dans certaines zones, cela a permis de réduire le décrochage scolaire et les conditions de santé se sont améliorées étant donné que l'incitatif oblige les familles à garantir la présence des enfants et adolescents à l'école, ainsi qu'à visiter de manière régulière le médecin.

D'autre part, certains auteurs considèrent que la pauvreté a d'autres dimensions qui vont au-delà de cette perspective simpliste. Depuis une décennie, elle est considérée comme un concept multidimensionnel (Akindola, 2009 ; Bogotá como vamos, 2017 ; Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015 ; Wagle, 2005). Il relie le manque de ressources aux conditions adverses auxquelles les individus et leurs familles doivent faire face comme la vulnérabilité, l'isolement physique et social, l'insécurité, le manque d'estime de soi, le manque d'accès à l'information, la méfiance du gouvernement et l'impuissance (Robb, 2000, cité dans Akindola 2009). Cela ne leur permet pas de développer au maximum leurs capacités et de bénéficier de leurs droits. L'ONU (<https://www.un.org>) définit la pauvreté comme il suit:

La pauvreté ne se limite pas au manque de revenus ou de ressources productives qui garantissent des moyens de subsistance durables. Elle se manifeste aussi par la famine, la malnutrition, l'accès limité à l'éducation et aux services de base, la discrimination sociale, l'exclusion, ainsi que le manque de participation dans les prises de décision.

Cette perspective permet de comprendre que diminuer la pauvreté n'implique pas seulement d'assurer un revenu aux individus. Au-delà de permettre la satisfaction de leurs besoins basiques, il faut aussi garantir l'accès à l'éducation, à la santé, à la vie dans des environnements sécuritaires, à la culture, à la participation, à l'inclusion, bref, à l'amélioration de leur bien-être (Bogotá como vamos, 2017). Cette façon de concevoir la pauvreté est très proche de la perspective de la pauvreté relative (Loisy, 2000 ; Saunders et Tsumori, 2002) qui fait référence aussi à un manque de ressources ne permettant pas aux familles de vivre d'une façon « normale » selon les standards de la société dans laquelle elles habitent. Les pauvres, alors, se repèrent de par leur position en rapport aux autres ménages, ce qui veut dire que les indicateurs de pauvreté relative sont des indicateurs d'inégalité (Loisy, 2000). Pour mesurer le niveau de pauvreté au sein d'une société, le PNUD a créé l'Indicateur de pauvreté humaine (IPH). Celui-ci prend en compte, au-delà des paramètres financiers, des enjeux complémentaires comme les inégalités d'accès à la santé, à l'emploi ou à l'éducation.

On peut différencier aussi d'autres mesures de pauvreté qui expliquent la pauvreté comme un phénomène multidimensionnel et qui peut être analysé par différentes approches. On distingue ici la pauvreté absolue, relative et extrême. Selon Feng et Cong (2014), la pauvreté absolue est

mesurée selon un seuil absolu qui est une valeur normalisée fixe définissant ce sur quoi les ménages doivent pouvoir compter pour satisfaire leurs besoins élémentaires. On parle ici d'une mesure mondiale.

De son côté la pauvreté relative est une comparaison avec le niveau de vie moyen du pays dans lequel on se trouve. On détermine d'abord un revenu médian, revenu qui partage la population en deux parties égales. La pauvreté se définit alors par rapport à une proportion de ce revenu médian.

La pauvreté la plus préoccupante, selon l'ONU, est la pauvreté extrême. Elle est définie comme l'état dans lequel une personne ne peut pas satisfaire ses besoins les plus élémentaires: manger, boire de l'eau, dormir dans une maison, avoir accès à l'éducation et à la santé. Il est important de mentionner que le premier des objectifs du développement durable proposés par l'ONU est l'élimination de la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde, et cela avant 2030. Toutefois, le rythme de diminution de la pauvreté s'est ralenti et la crise liée à la COVID-19 risque d'éliminer des décennies d'avancement à ce sujet.

De ce fait, dans son rapport de 2022 sur la pauvreté, le Groupe de la Banque Mondiale mentionne quelques éléments inquiétants par rapport à la pauvreté dans le monde:

- La pandémie a fait augmenter le taux de l'extrême pauvreté dans le monde, ce qui signifie que plus de 70 millions de personnes ont basculé dans l'extrême pauvreté à la fin de l'année 2020.
- Les personnes les plus pauvres au monde ont payé le plus lourd tribut à la pandémie. Les revenus des pays les plus pauvres ont chuté beaucoup plus que ceux des pays riches.
- Les plus pauvres ont également souffert démesurément dans de nombreux autres domaines qui ont une incidence directe sur leur bien-être.
- Les économies les plus riches se sont remises de la pandémie à un rythme beaucoup plus rapide que les économies à faible revenu ou à revenu intermédiaire.

Ces considérations nous renvoient directement à l'évidence du lien entre la pauvreté et le développement humain. L'indicateur de développement humain (IDH) comprend trois éléments qui sont directement touchés quand on parle de la pauvreté: la durée de vie (mesurée d'après l'espérance de vie à la naissance), le niveau d'instruction (mesuré par le taux d'alphabétisation), et enfin, le niveau de vie (mesuré d'après le PIB par habitant). Selon Vérez (2021), on peut considérer que les pays qui voient une augmentation de leur PIB, de leur niveau de santé et d'éducation, verront une augmentation de leur IDH, toutefois il se peut que cette augmentation ne concerne pas uniformément toute la population.

La pauvreté est donc un facteur qui peut directement faire diminuer l'IDH dans les pays, notamment dans ceux qui ont des économies faibles et des systèmes qui ne garantissent pas à leur population les conditions minimales pour vivre.

Il y a un autre phénomène qui mérite d'être mentionné: la féminisation de la pauvreté, qui s'est aussi accentuée avec la pandémie. Selon l'ONU Femme (unwomen.org), ce sont les femmes qui sont le plus durement frappées par les retombées économiques, étant donné que dans l'ensemble, elles gagnent des revenus inférieurs, disposent d'économies plus limitées et occupent des emplois plus précaires. Elles sont plus exposées aux chocs économiques en général, c'est pourquoi les femmes représentent un pourcentage disproportionné des pauvres dans le monde.

La pauvreté est donc un phénomène qui rend vulnérables les personnes et qui est en lien direct avec les processus de marginalisation et d'exclusion sociale des populations.

2.1.1.2 Exclusion sociale : un processus d'iniquités et de rupture sociale

L'exclusion sociale est une notion d'origine française souvent associée au travail de Lenoir fait dans les années 60, où il expose les degrés de la marginalité de la société française. De la même manière qu'on a vu avec le concept de pauvreté, au fil des années, il y a eu des concepts qui ont été utilisés comme synonymes de l'exclusion sociale, parmi lesquels on trouve l'iniquité, la discrimination et l'isolement (Fugier, 2018 ; Ordoñez, 2018).

L'exclusion est un processus et un état qui naît de l'interaction de l'individu avec la société (Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015). Elle fait référence à l'ensemble de mécanismes de rupture, tant sur le plan symbolique (stigmates ou attributs négatifs) que sur le plan des relations sociales (rupture de différents liens sociaux qui agrègent les hommes entre eux) (Fugier, 2018). Ce même auteur signale qu'elle est caractérisée par trois grandes dimensions : la sphère économique (incluant le chômage et l'insuffisance chronique ou répétée des ressources), la non-reconnaissance (non-usage des droits sociaux, civils et politiques) et les formes aiguës de relégation sociale que la crise économique et les situations de non-droit engendrent chez les individus, familles ou groupes sociaux.

Dans le même ordre d'idées et dans une perspective de complémentarité, Silver (1994) propose trois perspectives pour analyser l'exclusion sociale. Dans la première, perspective de solidarité, l'exclusion est la rupture du lien (culturel et moral plus qu'économique) entre l'individu et la société. Dans la deuxième, perspective de la spécialisation, l'exclusion est causée par l'interaction entre les individus et la portée de la discrimination dans la sphère de la société civile. Finalement, dans la perspective du monopole, l'exclusion est le résultat de l'existence d'un groupe détenteur du pouvoir qui restreint aux autres l'accès aux ressources. Ces trois perspectives donnent une vision systémique et globale du phénomène de l'exclusion. Ceci permet aussi de comprendre que c'est un processus qui peut se manifester dans divers groupes humains vulnérables (communauté LGBTI+, personnes âgées, afro descendants, autochtones). De plus, cela permet de comprendre le phénomène comme un reflet de la rupture du tissu social qui ne permet pas de construire des rapports égalitaires et de respect envers les autres qui sont considérés « différents ».

De ce fait, on pourrait dire que l'exclusion sociale est relationnelle et se penche sur le système social et son mauvais fonctionnement (Madanipour, Shucksmith et Talbot, 2015). Elle reconnaît aussi les victimes, les causes et les conséquences (revenu, santé, éducation, logement, etc.) et les sphères où elle se manifeste : économique, politique et culturelle (Killean, 2003).

2.1.1.3 Marginalité et discrimination

La marginalité est souvent associée à la pauvreté. Selon la perspective des « zones » de Castel (1994), elle peut être définie comme ce double décrochage à la fois par rapport au travail (non-

travail) et par rapport à l'insertion relationnelle (isolement). Il la définit comme la fin du parcours où l'individu est dans la marge de la société et ne peut pas accéder aux ressources minimales pour l'intégrer. C'est une condition alimentée par la vulnérabilité puisque les zones qu'il identifie (zone d'intégration, zone de vulnérabilité et zone de marginalité ou de désaffiliation) ont des contours poreux (Martin, 2019).

La marginalité est aussi vue comme une construction sociale et politique (Bravo et Aliava, 2018 ; Fagnoni *et al.*, 2017) qui traduit les jeux de pouvoir de la société. Ainsi, Goebel (2010) la conçoit comme un mécanisme de contrôle social. Il donne de la visibilité au pouvoir exercé sur les secteurs populaires et à la manière avec laquelle ils résistent ou assimilent ledit pouvoir. L'auteur fait référence aussi à la marginalisation écologique à travers l'imposition d'une relation être humain-nature qui répond aux intérêts économiques et à travers laquelle le contrôle est exercé. Une marginalisation qui s'exprime chez les communautés vulnérables par exemple, dans la précarité économique ou dans l'impuissance face à l'occupation de leurs territoires. De ce fait, Castel (1994) considère que la marginalité est à la fois l'antithèse de la modernité et la forme moderne de l'asocialité: elle caractérise les laissés-pour-compte du progrès, tous ceux qui n'ont pas pu ou voulu se plier aux contraintes du développement.

D'un autre côté, Rouay-Lambert (2016) soulève le caractère de jugement de valeur qu'on donne quand on parle de la marginalité. On responsabilise de sa situation l'individu qui a « choisi » un style de vie présumé illégal ou déviant. À ce sujet, elle propose de construire des approches non *pour* ou *sur* les marginalisés, mais *avec* et *par* eux, de telle manière que la perspective de l'assistanat de l'état soit dépassée et le travail soit fait à partir de la base.

Même si la marginalité tient compte de la relation de rupture entre le facteur économique (travail) et les relations sociales de l'individu, elle se présente comme une fin en soi-même et comme un processus. Toutefois, elle n'arrive pas à expliquer les causes structurelles de la rupture qui sont ancrées dans la propre conception de la société.

Pour ce qui est de la discrimination, plusieurs auteurs mentionnent que son origine se trouve dans les stéréotypes et les préjugés (Amnistia internationale, 2022; Lang, 2007 cité dans Ordonez, 2018 ; Solis, 2017). Des préjugés qui sont basés sur différentes conceptions, principalement

celles de la race, l'ethnie, le genre, etc. Ils attribuent l'origine aux diverses formes de discrimination, ce qui rend encore plus vulnérables les groupes qui ont été historiquement marginalisés.

Simon (2004) définit la discrimination comme un synonyme de l'inégalité. Pour lui, cette dernière est une différence et une distinction qui devient discrimination « lorsque la sélection opérée est illégitime, soit au regard de normes légales, soit au regard de normes relatives à des usages sociaux » (p. 5).

Bereni et Chappe (2011) la relie directement à un comportement qui met en désavantage des membres de groupes minoritaires par rapport à des membres des groupes majoritaires en raison de leur appartenance au groupe. Une définition qui se reflète en Amérique latine spécifiquement dans les discriminations systématiques que subissent les groupes indigènes et afro descendants et qui expriment les relations de pouvoir asymétriques entre eux et les blancs (détenteurs du pouvoir). Cet ensemble de pratiques peut être d'ordre informel ou institutionnel et nie le traitement égalitaire ou produit des résultats inégalés pour ces groupes et donc la reproduction de l'iniquité sociale (Solis, 2017).

Pour cet auteur, la discrimination est un phénomène structurel qui a trois traits fondamentaux: elle a son assise dans un ordre social indépendant des volontés individuelles, ce qui s'exprime dans l'asymétrie des relations de domination. Dans une autre perspective, la discrimination peut être aussi un cumul de désavantages et donc avec des effets dans le présent, mais aussi tout au long de la vie. Cela explique, selon Bereni et Chappe (2011), non seulement la persistance des inégalités, mais aussi des comportements discriminatoires. Et finalement, elle entraîne des conséquences macrosociales en ce qui concerne la possibilité de profiter des droits sociaux et la reproduction de l'iniquité sociale.

D'ailleurs, comprendre la discrimination comme un phénomène qui non seulement est cause, mais aussi conséquence, par exemple de la pauvreté (Ordonez, 2018), permet d'identifier son rôle dans le maintien de l'iniquité sociale, et par conséquent, d'identifier les sphères là où il faut agir à travers les politiques publiques afin de l'attaquer (Solis, 2017).

2.1.1.4 La vulnérabilité : un trait caractéristique de la société contemporaine

Le modèle économique actuel fait en sorte que de nombreux problèmes sociaux soient de plus en plus évidents. Par exemple, l'inégalité dans la distribution des ressources, l'exclusion sociale, le manque de possibilités dans l'avenir pour plusieurs populations, le racisme et la xénophobie, etc. C'est certes une situation qui entraîne des conséquences négatives pour les populations les plus vulnérables et qui est accompagnée par un trait caractéristique de ce nouveau patron économique marqué par la mondialisation et les accords commerciaux, **la vulnérabilité** (Pizarro, 2001).

À la différence des concepts qu'on vient d'exposer, la vulnérabilité propose un questionnement sur les structures de la société et leur responsabilité dans l'intégration des individus (Martin, 2019 ; Zwick Mooney et Grimard, 2015). Elle n'explique pas seulement la manière dont les individus sont exclus du système ou sont en potentiel danger de l'être, mais aussi comment ce système par lui-même est la cause de cette exclusion.

Selon certains auteurs (Becerra, 2012 ; Birkmann, Wisner, 2006 ; Wisner *et al.*, 2004), les relations sociales et les modèles historiquement enracinés de discrimination, d'inégalités sociales, d'accès aux ressources et de déséquilibre de pouvoirs pourraient être des déterminants importants de vulnérabilité sociétale. Cela implique une reconnaissance des processus de violation des droits fondamentaux, non seulement des personnes qui sont complètement dans la marge de la société, mais de celles qui ne sont pas forcément au centre non plus.

Ces déterminants sont en lien avec la participation dans la prise de décisions à l'intérieur de la société, la reconnaissance des individus et leur intégration (Zwick Mooney et Grimard, 2015). Cela sert comme cadre d'explication pour l'exclusion subie par des communautés afros, indigènes, paysannes ou celles vivant dans des quartiers en périphérie des villes. Des communautés qui historiquement n'ont pas été entendues et prises en compte dans certains processus de gestion des ressources de leur territoire.

Dans ce sens, la vulnérabilité explique mieux les problématiques sociétales, car comme on le décrira plus loin, elle est relationnelle (Zwick Mooney et Grimard, 2015). Cela permet de faire une analyse plus complète des diverses dimensions de l'être humain et de ses interactions en

société. Elle est donc complémentaire aux approches traditionnelles de pauvreté et de distribution du revenu, ainsi qu'à celles de l'exclusion sociale et de la marginalité.

Toutefois, il faut remarquer que, même si les pauvres sont considérés comme des individus ou des populations vulnérables, les personnes vulnérables ne sont pas forcément toujours pauvres (Becerra, 2012). Cela montre le caractère universel et structurel de la notion (Soulet, 2014). Nous sommes tous potentiellement exposés à des risques, mais notre réponse est en lien avec notre place dans la société. Les effets des changements climatiques (inondations, sécheresse), par exemple, ne sont pas perçus et vécus de la même manière par une population aux États-Unis qui a construit ses maisons sur le bord de la rivière (par luxe) qu'en Colombie, où les familles le font par nécessité. Les deux populations sont vulnérables, mais elles répondent à la définition de manière différente; dans ce cas, la pauvreté aggrave la vulnérabilité sociale (Becerra, 2012).

Si l'on veut tenter de définir la vulnérabilité sociale, on commencera par dire qu'elle a un côté probabiliste, d'incertitude, d'imprévisibilité (Moreno Crossley, 2008; Zwick Mooney et Grimard, 2015). Ceci veut dire qu'elle considère les possibilités d'un individu à être en « danger » et les difficultés qu'il peut avoir avec les conditions dans lesquelles il vit. Elle renvoie à une situation globale d'insécurité sociale vis-à-vis de l'avenir (Castel, 2003, cité dans Becerra, 2012; Martin, 2019). Que ce soit un revenu précaire, la perte de la famille à cause du conflit interne, le fait d'avoir un handicap ou d'habiter dans un quartier dangereux, l'agent commun capable d'exercer un choix effectif de causer ou d'éviter de causer un dommage sera le modèle économique hégémonique et le gouvernement.

L'incertitude que la vulnérabilité peut amener n'est pas seulement biologique, l'être humain est vulnérable naturellement. La vulnérabilité peut être aussi identitaire ou sociale (Brodiez-Dolino, 2015 ; Pizarro, 2001). Soulet décrit la vulnérabilité comme:

Une notion universelle (nous tous sommes potentiellement exposés), relationnelle et contextuelle (nous sommes vulnérables que dans un contexte donné), structurelle (nous sommes inégalement exposés à la vulnérabilité en raison de notre position dans l'espace social), individuelle (face à une même exposition, certains sont plus touchés que d'autres), potentielle (la vulnérabilité est une blessure qui peut advenir), et enfin réversible (sur laquelle on peut donc agir) (Soulet, 2014, p.2).

Ainsi donc, elle ne fait pas seulement référence à la probabilité d'exposition à des menaces, mais aussi au risque de matérialisation de cette menace et au risque de manquer de la protection nécessaire pour y faire face (Moreno Crossley, 2008 ; Pizarro, 2001 ; Schroder-Butterfill et Marianti, 2006, cité dans Martin, 2013; Soulet, 2014). Par conséquent, elle est en étroite relation avec la capacité d'agir ou d'action (Soulet, 2014). Cet aspect est relié à la perspective des capacités d'Amartya Sen et Martha Nussbaum, ainsi que celle de participation paritaire de Nancy Fraser, en ce qui a trait à la justice socio-écologique.

Être vulnérable est aussi mettre à l'épreuve les ressources des individus ou des communautés, des ressources pour lutter contre des menaces dans une temporalité précise et l'interaction avec leur capacité à mobiliser des dispositifs pour y répondre (Martin, 2019). Toutefois, il ne faut pas perdre de vue la responsabilité de l'État dans le processus et la marge de manœuvre qu'il donne au développement des capacités des individus et des communautés. Cette responsabilité dépasse donc les explications individuelles (responsabilisation ou même culpabilisation des populations pour occuper des terrains de façon illégale dans des zones de risque, par exemple) pour responsabiliser la société (Pizarro, 2001; Zwick Mooney et Grimard, 2015), et remettre en question le fonctionnement des systèmes et leur organisation des hiérarchies de pouvoir et de domination (Pizarro, 2001).

Du point de vue de Castel, la vulnérabilité sociale se situe entre l'intégration et l'exclusion (Castel, 1994; Martin, 2019). Elle se caractérise principalement par une précarité de l'emploi et une fragilité des soutiens relationnels (Martin, 2019). En ce qui concerne l'Amérique latine, Pizarro (2001) identifie deux autres dimensions de la vulnérabilité sociale: le capital humain et le capital physique du secteur informel²⁹ qui sont en lien avec l'emploi et les relations sociales.

Pour lui, le modèle économique hégémonique fragilise les possibilités des individus d'avoir une qualité de vie, des opportunités et des possibilités égalitaires dans l'avenir. Il fait remarquer, comme on l'a déjà mentionné aussi, les différences en matière de qualité, de couverture et de

²⁹ Pour Pizarro, le capital humain est en lien avec les possibilités de développement personnel des individus à l'intérieur de la société, les possibilités d'avoir accès à une éducation de qualité et à un système de santé universel et de qualité. Le capital physique, il le définit en termes de ce que les personnes peuvent acquérir (terrains, maisons, outils pour une petite entreprise ou atelier) et comment ces propriétés deviennent forcément des moyens de subsistance pour les populations, dans une dynamique de l'informalité où les garanties ne sont pas données par l'État.

permanence entre l'éducation privée et l'éducation publique. La première pour ceux qui ont les moyens économiques d'y accéder, la deuxième pour les couches les plus défavorisées de la société qui ont plus de besoins. Cela maintient le *statu quo* de la société où les privilèges en matière d'acquisition de connaissances, habiletés, possibilités de participation réservées qu'à un petit groupe. La dynamique du marché a ouvert la porte à un marché implacablement compétitif qui a diminué aussi la sécurité dans le secteur de l'emploi et qui a exacerbé l'informalité.

Tout cela a des effets négatifs sur le tissu social qui absorbe l'incertitude, la méfiance et l'instabilité des populations. Ceci amène de plus en plus à un affaiblissement de la solidarité, de l'entraide et de la construction collective, en laissant les individus avec moins de capacités de répondre aux risques du modèle économique.

De là, la pertinence d'une analyse des contextes vulnérables en tenant compte des injustices socio-écologiques et de leur relation avec la vulnérabilité des communautés. De plus, l'importance d'identifier les dispositifs de protection de la société qui permettraient de diminuer les écarts sociaux.

Pour conclure, il est important aussi de comprendre la vulnérabilité sociale comme un processus dynamique (Becerra, 2012; Ghliiss, Paveau et Ruchon, 2019). Un processus qui fragilise, voire « attaque » les droits des personnes, limite le développement personnel et collectif et met en évidence les ruptures de la société et de ses problèmes structureaux. Toutefois, il y a aussi une perspective politique qui est en lien avec les résistances et les réponses, les stratégies d'action et les imaginaires qui sont construits à partir de la vulnérabilité elle-même (Ghliiss, Paveau et Ruchon, 2019). Si la vulnérabilité met à l'épreuve les moyens et les façons d'agir des communautés, pourquoi ne pas utiliser ses dispositifs qui proviennent de ces luttes pour faire les transformations dont la société a besoin ?

2.1.2 Quartiers urbains défavorisés, un milieu de vie vulnérable

Lorsqu'il est question des quartiers urbains défavorisés ou vulnérables, on fait référence à deux éléments : au milieu physique, et à la notion de vulnérabilité sociale, qu'on vient de décrire. Le milieu fait référence au lieu habité qui intègre une multiplicité de dimensions : physiques,

géographiques, sociales, culturelles, économiques, politiques, historiques, symboliques, etc. Le quartier constitue la subdivision d'une ville ou d'un territoire habité, un ensemble urbain où habitent des personnes ou des regroupements de personnes, utilisant des structures architecturales configurées dans l'espace, qui accomplissent de fonctions spécifiques et où se déploie un réseau de relations (Kanouté, 2006; Tapia, 2015). Ce caractère relationnel réfère à la manifestation de la spécificité et de la singularité des relations établies par la population et le territoire, ainsi que les effets de ce milieu physique sur la population (Tapia, 2015).

Dans cette section, nous allons approfondir la notion de milieu de vie-espace de vie, car c'est dans ce réseau que s'inscrivent les interventions en ERE auxquelles cette recherche s'intéresse.

Le quartier est avant tout un lieu, un espace avec une signification particulière pour les personnes qui y habitent. C'est justement à partir de là que toutes les relations individu-lieu et collectivité-lieu existent et se développent, dans un espace et un temps défini. La constitution ou l'identification d'un espace comme quartier proprement dit devient un processus de développement d'identité individuelle et collective et de signification, un espace de relations symboliques et réelles qui s'entrecroisent pour donner sens à ce milieu de vie. L'espace est vu comme une base indispensable pour l'être humain, le lieu de vie, où il vit, où il travaille, où il se nourrit (Ratzel, 1990, cité dans Lobato, 1995). Un espace de référence, de vécu, d'ancrage, d'enracinement et de dilemme en tant qu'entité complexe qui change sans cesse.

Le quartier est, comme le définit Tapia (2015), un dialogue symbolique où l'espace transmet aux individus des sens socialement élaborés dans un va-et-vient, un dialogue qui constitue la base de l'identité sociale associée au milieu et un processus de reconstruction qui enrichit les deux parties. Pour Low et Altman (1992), le lieu est:

Un espace auquel une signification a été accordée par un processus personnel, collectif ou culturel. Ce sont des creusets et des contextes où se tissent des relations interpersonnelles, communautaires et culturelles et ce sont ces relations sociales et non seulement les sites auxquels les personnes sont attachées (p.38).

Le lieu peut être la cour d'école, un pays, une région, la forêt, le quartier. Dans ce contexte, c'est où l'individu se situe et à partir d'où il construit son rapport au monde avec des liens et des

ramifications qui élargissent sa compréhension de la réalité. Cette construction, dénommée *sens de lieu*, est la relation entre une personne et un lieu (Pruneau, 1997). Un concept fort important en ERE, car une porte d'entrée pour la construction du rapport au monde réside dans la découverte et la reconnaissance du milieu. Cela peut se faire à partir d'expériences sensorielles, cognitives et affectives qui permettent à l'individu de remarquer des éléments parfois invisibles de son entourage et d'établir des liens avec ceux qui lui sont familiers et qui constituent l'ensemble des composants de l'environnement (Sauvé *et al.*, 2003).

Cette reconnaissance du milieu serait liée au développement de l'enracinement et du sentiment d'appartenance au milieu (mon espace, notre espace, l'espace de tous) permettant de développer un sens de responsabilité envers lui. C'est donc par ce principe que le développement du sens de lieu chez les enfants contribuera à un attachement par la voie d'un lien émotif avec celui-ci (Pruneau, 1997). Reconnaître d'où l'on est et d'où l'on vient, est intimement liée à la connaissance de qui nous sommes (Sauvé *et al.*, 2003).

Le quartier est conçu comme un lieu d'interaction des individus, de trajectoires présentes et passées. Un lieu d'attachement qui donne sens à toute une série d'actions et de représentations en lien avec la configuration physique qui le définit. Toutefois, arriver à une définition unique n'est pas évident. Di Meo (1994) définit le concept du point de vue de la géographie et de l'anthropologie. Pour la géographie et bien d'autres domaines, il est défini comme une division administrative, une forme engendrée par les accidents de la topographie ou de l'histoire. Tandis que certains anthropologues n'hésitent pas à le présenter comme une aire d'interaction sociale intense, un village dans la ville, capable de manifester une appréciable autonomie sociale.

2.1.2.1 Origine des quartiers urbains marginaux et vulnérables

Le processus d'urbanisation en Amérique latine n'est pas forcément lié au développement industriel (Carrasco, 2004). Il répond surtout au besoin des familles de trouver d'autres possibilités de vie dans les grandes villes. En Colombie, on le constate à partir des années 40 avec l'exode de nombreux paysans qui fuyaient la violence ainsi que la pauvreté et l'abandon de l'État (Naranjo et Hurtado, 2002 ; Sanchez, 2008). Ceci est conjugué au fait que cette population

qui s'installe dans la périphérie de la ville a aussi de la difficulté à s'intégrer à la dynamique sociogéographique et à la culture établie (Enriquez, 2001 ; Alguacil, 2006).

En Colombie, le conflit armé a laissé un grand nombre de personnes sans foyer, ce qui les a obligés à se déplacer vers d'autres régions. Que ce soit vers des villages à proximité ou de grandes villes, ils s'établissent dans des quartiers pauvres et marginalisés, des zones de risque (Guevara, 2003 ; Naranjo, 2015), dans la périphérie de la périphérie (Naranjo et Hurtado, 2002). L'origine des quartiers marginalisés en Colombie serait semblable à d'autres villes en Amérique latine, nuancée par d'autres variables en lien avec le conflit armé.

Ce processus de reconfiguration urbaine et culturelle, de déplacement et d'élargissement des quartiers marginalisés et vulnérables n'est qu'une manifestation des iniquités et des injustices profondes du système économique et social (Marino, 2010). On reconnaît deux villes: la ville centrale, où se trouvent le pouvoir, les services, l'argent; et la ville périphérique et marginalisée, en déficit, en isolement et en pauvreté. Une ville perçue illégale au-delà des limites connues, hors des politiques urbaines, plans de développement et projets de ville, occupée par des familles qui partagent la pauvreté et qui forcément transforment la structure socio spatiale du milieu (Castells, 1991 cité dans Alguacil, 2006 ; Naranjo et Hurtado, 2002).

Cette urbanisation ou métropolisation est expliquée par Begag et Rosini (1999) et Sassen (2000), cités dans Gros (2004) et Sanghee (2017) comme un processus qui favorise la ségrégation spatiale. D'un côté, la relégation vers la périphérie des quartiers sensibles, marginaux, pauvres, et dans l'autre extrême de la structure, les quartiers aisés, riches:

Qui contrôlent suffisamment l'espace pour faire de la mobilité un mode de vie - les élites de l'économie mondialisée - et ceux pour qui la mobilité a été d'abord une question de vie, voire de survie, cette main-d'œuvre immigrée à qui sont proposés les emplois les plus pénibles, les moins qualifiés et les plus mal rémunérés, cette population qui est assignée aux résidences des cités et aux ensembles périphériques, au pied desquels rouillent ses enfants (Gros, 2004, p. 7).

Au-delà de leur origine, la densification des quartiers urbains défavorisés est un phénomène que l'on voit partout dans le monde par la rapide urbanisation et le surpeuplement des villes³⁰. Cela peut être causé, comme en Colombie, par le déplacement des populations à cause de la violence ou des conditions de plus en plus difficiles de vie à la campagne. Ceci amène de multiples défis en ce qui concerne le logement, l'emploi, les services de santé et d'éducation, le transport et les demandes énergétiques.

On considère donc que les quartiers marginalisés ont émergé comme réponse à des conditions sociales particulières où la ségrégation socio-économique agit comme un mécanisme de reproduction des inégalités et des injustices. Cela donne à ces zones une dynamique complexe où divers facteurs socio-économiques et culturels jouent un rôle dans leur configuration et dans la perception des personnes qui les habitent ou qui sont hors de leurs limites.

Ces perceptions sont des constructions sociales qui aident à comprendre comment cette configuration urbaine a des caractéristiques particulières et comment au fil du temps ses habitants façonnent leur milieu de vie et leur rapport à la société. Alors, les considérations sociales, culturelles, économiques et politiques peuvent rendre compte des enjeux et défis d'habiter dans des zones qui sont marginalisées et par conséquent socialement stigmatisées.

2.1.2.2 Principaux enjeux des quartiers urbains marginaux et vulnérables

Les personnes habitant dans un quartier urbain marginal doivent faire face à de nombreux défis. Cette section décrit certaines caractéristiques qui peuvent être communes à ces endroits et qui ont une incidence sur la façon de vivre de leurs habitants, ainsi que sur la perception que la société a d'eux. On en discutera principalement sur trois aspects: le milieu familial (chômage, violence), l'environnement physique (le milieu de vie) et finalement les défis auxquels les jeunes doivent faire face.

En ce qui concerne le milieu familial, Arriagada et Rodriguez (2003) et Sanghee (2017) considèrent que la conformation familiale pourrait devenir un facteur qui augmente la

³⁰ Selon la Banque Mondiale (s.d.) en 2017 plus du 54% de la population mondiale habite en ville et en 2013 au moins le 10,9% de la population est pauvre (vivant avec moins de 1,9 dollar par jour).

vulnérabilité et l'isolement des familles vivant dans un quartier marginalisé. La monoparentalité (femmes-chefs du ménage), la taille de la famille (plus de 4 enfants) et les familles divorcées ou avec deux noyaux (familles reconstituées) sont des caractéristiques des familles qui exercent une influence dans le choix du lieu à habiter. Elles doivent faire face à un marché du travail extrêmement flexible et doivent affronter un marché immobilier très rigide qui ne leur permet pas d'accéder à des logements abordables selon leurs besoins. Cette situation force les familles à chercher des emplacements dans des secteurs marginaux normalement exposés à différents irritants sociaux et environnementaux.

D'un autre côté, l'isolement causé par la rupture des réseaux sociaux (séparation de la famille élargie due au déplacement ou à l'immigration) et la difficulté d'en construire d'autres diminuent la cohésion sociale et augmentent le risque de vulnérabilité. Cette rupture pourrait constituer un risque pour les enfants (livrés à eux-mêmes) d'être recrutés par des gangs de rue ou des groupes illégaux ou d'être exposés très tôt à la consommation de drogue et d'alcool.

D'ailleurs, selon Davailon et Nauze-Fichet (2004) et Carle (2015) il semblerait que les enfants provenant des familles d'un contexte vulnérable ont plus de risque de décrocher à l'école, de rencontrer des difficultés d'apprentissage (en lien ou pas avec des facteurs physiologiques ou physiques), ainsi que des difficultés de gestion des émotions. Ces facteurs pourraient s'accroître selon la quantité de temps que ces enfants demeurent dans un environnement socialement défavorisé. Cet effet est connu comme l'effet de quartier et s'explique comme l'existence d'une série de processus qui intensifient les désavantages de ceux qui l'habitent (Hastings, 2009) et qui pourraient avoir des impacts sur les attitudes et les comportements des individus.

Pebley et Sastry (2011) et Sanghee (2017) ont identifié l'effet négatif des milieux défavorisés sur le développement des enfants qui se manifeste au-delà des effets du statut socio-économique des familles. Par exemple, le fait que les familles demeurent un certain temps dans des milieux défavorisés pourrait diminuer leurs chances d'échapper à la pauvreté. Aussi, elles pourraient être plus exposées à des situations d'insécurité, de violence, d'abus de drogues, ce qui pourrait entraîner l'isolement social en exacerbant les différences sociales et la difficulté de s'intégrer dans la société avec les mêmes possibilités.

Du point de vue socio-économique, le processus de disqualification et requalification des postes de travail fait en sorte que ceux qui n'ont pas la possibilité de se qualifier restent dans des emplois très mal payés et avec un grand risque d'être remplacés dans le temps. L'insécurité et l'instabilité dans le marché du travail sont de loin un risque pour les familles déjà fragilisées dans un système social qui rend de plus en plus difficile d'assurer la survie en ville (Alguacil 2006 ; Wacquant, 2006).

La violence est aussi un facteur très important dans les milieux marginaux. Les personnes qui habitent dans ces quartiers sont plus susceptibles de participer et de souffrir d'actes de violence qui, en conjonction avec le temps habité dans l'environnement hostile, pourraient entraîner des conséquences psychologiques à moyen et long terme, ainsi que des conséquences sur le réseau social des familles (Brender et Muggah, 2012). Cela pourrait aussi limiter l'accès au marché du travail et à l'éducation, restreindre la mobilité ou même conduire au déplacement dans d'autres zones également ou plus défavorisées.

À titre d'exemple, l'UNICEF (2022) mentionne dans son rapport sur la violence envers les enfants en Amérique Latine et les Caraïbes que : au moins deux tiers des enfants entre 1 et 14 ans sont disciplinés violemment à la maison, environ 73 millions d'enfants habitent dans des contextes où la punition corporelle est acceptée, la violence sexuelle varie entre 1 et 25%, et de 1 à 10 décès d'enfants et d'adolescents sont dus à des homicides.

En ce qui concerne le concept de milieu de vie est étroitement associé à celui d'espace de vie, qui est issu de la géographie et qui désigne la portion d'espace où les personnes effectuent ses activités (Robette, 2012). Le milieu de vie fait référence à l'endroit dans lequel vivent les habitants, qu'il s'agisse d'un hameau, d'un village, d'un quartier, d'un secteur en périphérie des centres urbains ou d'une municipalité. Le milieu de vie est façonné par les conditions de vie, donc par l'ensemble des éléments d'ordre matériel ou immatériel, comme l'infrastructure, l'aménagement de celle-ci, le logement, l'accès aux services, au travail, à l'éducation, aux services de santé, etc (Hallé, 2008). Les conditions de vie définissent la qualité de vie dans un milieu donné, c'est-à-dire la satisfaction des besoins humains fondamentaux, le bien-être, le bonheur, etc. Le milieu de vie, où se déploient les dynamiques sociales et se tissent les liens affectifs, l'histoire collective, les significations, les liens d'appartenance et l'ancrage identitaire,

joue un rôle clé pour définir la qualité de vie (Massé, 2016). On y retrouve également des enjeux de type environnemental. Ceux-ci sont particulièrement présents dans les quartiers plus vulnérables (Sanghee, 2017). Plusieurs sont situés dans la périphérie des villes entourées par des autoroutes, aux mêmes emplacements des usines et des dépôts de déchets. Cela a une incidence directe sur des problématiques de santé dues à la pollution de l'air, de l'eau et à la contamination sonore. D'un autre côté, certains quartiers sont construits de façon illégale dans des terrains non habitables, ce qui entraîne aussi des problèmes causés par des inondations ou glissements de terrain.

Par ailleurs, dans l'espace physique ou le milieu bâti, on trouve souvent d'anciens bâtiments délabrés, abandonnés, des structures peu conservées et des terrains vacants. À ces conditions précaires des infrastructures s'ajoute souvent une mauvaise gestion des matières résiduelles et un manque ou absence de zones vertes. Ceci donne une « image » d'abandon et de fragilité sociale, ainsi que d'insécurité, de danger et de violence.

Par conséquent, l'environnement physique est un facteur aussi important dans la perception et l'appropriation du milieu (Egea *et al.*, 2008). À ce sujet, Hasting (2009) considère qu'habiter dans un quartier avec des problématiques environnementales (pollution, mauvaise gestion de déchets, peu de conscience des résidents pour la propreté des lieux, peu de programmes d'intervention) ou bien un milieu qui n'est pas agréable visuellement pourrait provoquer une détresse émotionnelle et un conséquent sentiment d'impuissance. Cela se traduit à la fois par une perspective de vie avec très peu de conditions de base assurées et par une perte de confiance dans la possibilité d'un changement. De ce fait, cela pourrait engendrer de l'apathie, l'ignorance des problèmes, l'enfermement et la normalisation de la situation (Ibid, 2009).

Pour les jeunes, la vie dans un quartier marginal n'est pas facile. Ils cumulent plusieurs désavantages: le fait de vivre dans un tel quartier qui combine la pauvreté, le manque de possibilités, l'insécurité, le chômage, le décrochage scolaire et le fait d'être jeunes, les rend parfois plus susceptibles de prendre des raccourcis illégaux pour trouver de l'argent ou pour se faire une place dans la société.

Si ces jeunes ont une origine rurale, victimes du conflit armé, comme dans le cas de la Colombie ou comme résultat d'un déménagement volontaire afin de trouver de meilleures possibilités comme dans plusieurs pays en Amérique latine, ils se trouvent dans des conditions plus désavantageuses.

Ceux qui proviennent du milieu rural, détiennent généralement un niveau éducatif faible, car comme déjà évoqué, l'éducation dans ces milieux est de moindre qualité. Les conditions de vie sont également plus précaires. D'après Pizarro (2001), il y a plus de possibilités d'être pauvre à la campagne qu'en ville. Selon cet auteur, en Amérique Centrale, environ 60% des jeunes à la campagne ont la probabilité d'être pauvres, contre 50% des jeunes en ville (Pizarro, 2001). Les possibilités d'accès aux services de santé ou la participation dans les mécanismes de formulation de politiques publiques, par exemple, sont plus limitées pour les jeunes en milieu rural. Ces facteurs de condition de vie demeurent un défi important dans l'amélioration de leur qualité de vie et leur capacité à se projeter dans l'avenir.

Quand ils arrivent en ville, la mixité avec les jeunes pauvres de la ville est évidente. Ce mélange de jeunes en difficulté issus de processus de discrimination et d'exclusion sociale rend très difficile la possibilité de surmonter la situation. Les difficultés économiques et la formation précaire les mettent encore dans la marge de la société où ils doivent lutter pour développer le peu de possibilités qui se présentent dans un contexte classiste et discriminatoire.

Pizarro (2001) et Pardo (2017) ont identifié quelques caractéristiques des jeunes marginaux en Amérique Centrale semblables à ceux des jeunes colombiens. En premier lieu, les niveaux très bas de nutrition et de scolarité. Comme déjà mentionné, les jeunes proviennent de familles pauvres dont les besoins de base ne sont satisfaits. Souvent, ils sont entraînés dans de mauvaises habitudes de vie et dans la consommation de substances psychoactives. Aussi, pour diverses raisons, ces jeunes décrochent de l'école, parfois au début du secondaire ou même avant. N'ayant pas le nombre d'années d'études minimal requis pour accéder à des emplois formels, ils tombent dans une situation de vulnérabilité.

Deuxièmement, Pizarro identifie les gangs de rue comme un trait caractéristique des quartiers défavorisés. Cette forme d'organisation des jeunes est souvent associée à l'augmentation de la

violence et de l'insécurité dans certaines villes. Il s'agit d'un problème complexe dû à une combinaison de facteurs d'origines diverses, qui vont du domaine économique au domaine racial, et qui ont comme trait caractéristique d'être stimulés par la violence et la marginalisation (Pizarro, 2001).

La troisième caractéristique identifiée est en lien avec la promiscuité sexuelle qui a comme conséquence, des grossesses non désirées chez les adolescentes qui souvent se terminent par un avortement, souvent pratiqué dans des conditions dangereuses et l'émergence d'infections sexuellement transmissibles. Ces problématiques sont souvent associées aux dynamiques internes des gangs de rue. Les relations de pouvoir hommes - femmes et les pratiques culturelles de genre sont loin de promouvoir une sexualité responsable.

L'abus de drogues et l'alcoolisme sont aussi très communs chez les jeunes dans des contextes marginaux. Étant donné la privation, le manque de motivation et de projection dans laquelle ils évoluent, il est relativement facile qu'ils soient en contact de manière précoce avec ces substances, ce qui, dans plusieurs cas, peut mener à une dépendance souvent accompagnée de violence (Ibid, 2001).

Une cinquième caractéristique cernée est l'illégalité, le crime et le trafic de drogues. La prolifération de l'économie de marché un peu partout en Amérique latine crée de conditions qui favorisent et rendent les activités illégales très attrayantes pour les jeunes, que ce soit comme consommateurs ou comme maillons de la chaîne. Les jeunes qui intègrent les gangs de rue sont souvent impliqués dans des actions de transport et de vente de drogues, ainsi que dans des crimes en lien avec « l'affaire ».

2.1.3 Justice socio-écologique au cœur des milieux vulnérables

Le concept de justice sociale est complexe et a évolué au fil des années. Il met en lumière les inégalités de la société, leurs causes, les dynamiques au travers desquelles le modèle de société ne répond pas au bien-être des individus, en mettant les intérêts d'un petit groupe au-dessus des besoins de la grande majorité (Nussbaum, 2007). C'est un concept qui contribue à comprendre la

réalité des milieux vulnérables et les possibilités pour entreprendre un projet de société basé sur des valeurs et principes différents de ceux qui sont privilégiés présentement.

Le concept de justice sociale a été développé par divers auteurs depuis Platon et Aristote et il a son origine à partir de deux courants philosophiques, l'**utilitarisme** et le **contractualisme**. Le premier fait référence à la maximisation du bien-être collectif afin d'avoir une société en équilibre. De son côté, le contractualisme suppose qu'au travers d'un contrat social entre les hommes et les femmes s'établissent les droits et les devoirs qui permettent de vivre dans cette société, et qui, par conséquent, permettent d'avoir une participation distributive correcte, en renonçant à la liberté qu'ils auraient dans un état-nature (Murillo et Hernandez, 2011). Cela implique donc un contrat et un agent (l'État) qui définit les clauses contractuelles (devoirs et droits) et qui agit afin d'assurer le respect du contrat.

Selon les auteurs, il y a trois approximations contemporaines du concept de justice sociale qui sont interdépendantes : la justice sociale distributive (Nussbaum, 2003 ; Rawls, 2016 ; Sen, 2009), la justice relationnelle ou culturelle (Collins, 1991; Fraser, 1997), et la justice de participation (Young, 1990; Fraser et Honneth, 2003). La justice sociale distributive fait référence à la distribution des biens et des services, ressources matérielles et capacités ; la justice relationnelle ou culturelle, à la reconnaissance et au respect culturel et à l'existence des relations justes dans la société ; et la justice de participation fait référence à la participation dans la prise de décisions qui affectent la vie des personnes, une participation active et équitable. Bien que les trois perspectives mettent l'accent sur des aspects différents, elles se croisent et se complètent.

Dans la justice distributive, Rawls (2016) met l'accent sur les biens primaires qui doivent être distribués, des biens dont les citoyens ont besoin comme personnes libres et égales. Cette approximation mène, selon lui, vers les principes de justice sociale: établir un moyen pour donner des droits et des devoirs aux institutions de base de la société (la constitution politique et les principales dispositions économiques et sociales) et définir une distribution appropriée des bénéfices et des charges de la coopération sociale. Cette vision a été critiquée pour son caractère réducteur, car elle assume que la justice (comprise comme la distribution égalitaire des ressources et des droits) est suffisante pour empêcher la non-reconnaissance sociale qui se manifeste par les actions de l'État qui, elles, ne prennent pas en compte l'autonomie et la participation des

communautés dans la prise des décisions en ce qui concerne, par exemple, la gestion du territoire. Comme réponse à cette critique, Fraser (1996) propose donc une approche qui prend en compte la distribution et la reconnaissance sans que l'un soit présent au détriment de l'autre:

Ce qui relie les deux parties est la « parité de participation » dans la société qui ferait des arrangements afin de garantir que tous les adultes membres d'une société puissent interagir avec les autres en tant que pairs. (p.6)

Cette approche est intéressante du point de vue des politiques axées sur la population vulnérable et marginalisée en ce qui concerne la distribution des ressources. Toutefois, cela ne garantit aucunement sa participation réelle ou sa reconnaissance en tant que citoyens avec les mêmes droits vis-à-vis des autres.

Dans ce même ordre d'idées, on pourrait analyser l'iniquité sociale du pays à partir de cette conception de justice distributive. Non seulement les biens ne sont pas distribués de façon égalitaire, mais ils ne le sont pas non plus en fonction des besoins des personnes.

Une autre perspective intéressante, et très féconde pour notre recherche, qui va au-delà de la justice distributive est celle de l'économiste Amartya Sen. Elle suggère que, pour déterminer si une société est juste ou injuste, il faudrait focaliser non sur le bonheur, le plaisir des individus (basé sur l'utilité), leur revenu ou leur patrimoine (basé sur les ressources), mais sur leur liberté et leurs capacités. Son approche met l'accent sur les possibilités réelles de vivre, plus que sur les moyens et se concentre en particulier sur les opportunités significatives (Garcés-Velastegui, 2022 ; Sen, 2009). La perspective des capacités est une façon éthiquement satisfaisante de considérer l'égalité comme un objectif politique. De plus, elle questionne l'approche économique et la croissance à la base de la définition de qualité de vie d'un pays, donc elle centre ses arguments dans ce que les individus sont capables d'être et de faire (Nussbaum, 2007).

Dans la même perspective, Nussbaum (2007) adhère à la critique du réductionnisme de l'approche de Rawls. Selon elle, sa définition néglige les êtres qui n'ont pas la capacité de participer de la même manière dans la société, comme les personnes en condition de handicap ou les animaux non humains. Cela inclut aussi les relations internationales et la méconnaissance des différences et des iniquités dans chaque pays, ainsi qu'entre les pays. Pour Nussbaum, cette

reconnaissance permettrait de mieux comprendre et de mieux gérer les différences dans un monde de plus en plus connecté (Nussbaum, 2007).

Pour elle, il faudrait considérer les dimensions fondamentales de la vie des personnes comme des critères primordiaux pour la justice sociale. Ceci implique une organisation sociale qui peut se dire juste ou injuste dans la mesure où elle permet, ou pas, aux personnes de se développer à partir de leurs besoins et leurs limites. Elle considère aussi que l'ordre économique, social et juridique peut être juste ou injuste. Ça peut être sur une base de favoritisme aux personnes ou de développement des capacités basiques pour avoir une vie pleine à partir de leurs nécessités et caractéristiques personnelles, et non seulement, car cet ordre est l'objet d'un contrat social.

En ce qui concerne la justice relationnelle ou culturelle, elle incorpore la notion de respect et de valorisation des minorités (race, genre, ethnie). Cela dans le but d'accepter les différences sans imposer une culture dominante et de repenser le système de valeurs sous-jacentes à la société (Fraser, 1997).

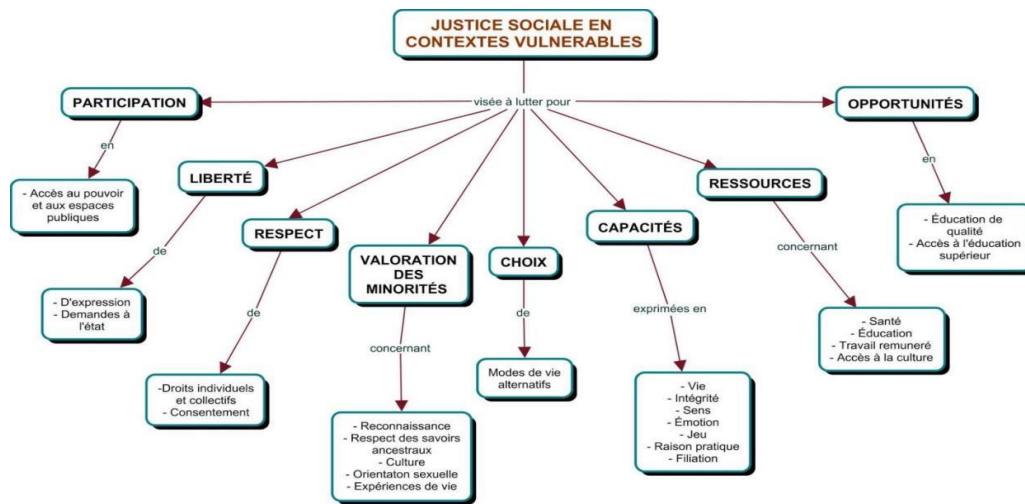
Enfin, la justice comme participation suggère que la justice sociale implique la participation dans la prise des décisions de la société, de tous les citoyens, notamment de ceux qui ont été exclus par le biais de leur genre, ethnie ou situation socio-économique ou d'une déficience physique ou intellectuelle. Cela implique un traitement équitable et juste pour tous. De cette manière, tous peuvent se développer et accéder à une distribution équitable des ressources sociales : l'équité d'opportunités, l'accès au pouvoir, la possibilité de participation dans différents espaces publics ou l'accès à la connaissance sont d'autres biens qu'il faut prendre en compte au-delà des biens matériels (Murillo et Hernandez, 2011). Pour ce faire, il faudrait éliminer l'oppression et la domination institutionnelle et centrer l'attention dans les processus politiques qui entraînent une grande variété d'injustices (Young, 1990). Cela pourrait permettre aux personnes, à la fois de reprendre la confiance dans les institutions, tout en exerçant une citoyenneté plus consciente et engagée.

Ainsi donc, on peut voir comment ces approximations au concept de justice sociale sont interdépendantes, l'une étant garantie de l'autre et la non-consécution d'une dérivant dans la non-consécution de l'autre. D'ailleurs, comme on l'a déjà mentionné, ni la théorie de la distribution ni

celle de la reconnaissance peuvent seules expliquer le concept de justice dans la société contemporaine, il faut introduire la dimension politique qui détermine qui est exclu et qui est inclus (Fraser, 2004).

De ce fait, on pourrait concevoir la justice sociale dans les contextes vulnérables (Figure 2.2) comme un instrument de pouvoir politique pour dénoncer et contester le *statu quo*. D’ailleurs, cela permettrait d’identifier les points à partir desquels l’école peut avoir une assise pratique afin de contribuer à la reconfiguration de milieux plus justes, là où il est de toute évidence que les situations d’injustice sociale restreignent l’exercice de la citoyenneté, la démocratie et la mobilisation des communautés. Cela pourrait se faire à partir d’une approche centrée sur la restitution des droits, qui permettrait aux communautés de prendre en main la prise des décisions concernant la gestion et la défense de leur territoire, l’utilisation des ressources, etc.

Figure 2.2 La justice sociale en contextes vulnérables



Source: Élaboration propre

Comme évoqué précédemment, la justice sociale fait référence à l’iniquité dans la distribution des biens et des services, au manque de participation des citoyens dans la prise de décisions et à l’iniquité du pouvoir. De la même manière quand on parle de nuisances et risques environnementaux : exposition à des zones contaminées, effets négatifs du changement climatique, dépossession du territoire, projets miniers et d’infrastructure, augmentation de la

frontière agricole, déforestation, réduction de la biodiversité qui menace la sécurité alimentaire, on fait référence à l'injustice socio-écologique (Naoufal, 2017).

Cette notion considère que la distribution des ressources et des biens dérivés de la biodiversité tout autant que les risques ou les effets négatifs résultant de leur exploitation sont inégaux à l'égard des populations (Ibid, 2017). Cela entraîne des conséquences plus néfastes pour les populations vulnérables : communautés socio-économiquement défavorisées, communautés indigènes et afro descendantes, communautés déplacées par la guerre, et autres groupes socialement isolés.

On ne fait pas seulement référence au fait qu'une communauté soit affectée de façon négative ou qu'elle n'ait pas accès aux mêmes services que les autres groupes sociaux. On parle aussi d'une perte d'autonomie et de pouvoir de participation dans les décisions concernant l'utilisation de son territoire, soit par un manque de mécanismes ou par la non-reconnaissance de ses droits (Arriaga et Pardo, 2011). Cela est aussi en lien avec les processus répressifs des gouvernements envers les communautés qui s'engagent dans des résistances et la défense de leurs droits, leur territoire et leur vie.

La notion de justice environnementale a son origine aux États-Unis dans les années 1980 (Martinez-Alier, 2004 ; Naoufal, 2017 ; Villalba et Zaccai, 2007). C'est un domaine qui traite non seulement des inégalités qu'on a nommées précédemment au niveau local ou régional, mais aussi sur le plan international : celui des inégalités nord-sud en ce qui concerne les impacts générés (gaz à effet de serre, empreinte écologique par habitant) ou subis (désertification, manque d'eau potable, etc.). Ici on souligne les inégalités entre les pays économiquement enrichis et appauvris en reconnaissant l'impact du modèle économique dominant et les conséquences de domination sur les moins nantis ainsi que sur les causes de la pauvreté (Moreau et Veyret, 2009).

L'origine de la notion est documentée dans les mouvements de revendication des droits de la personne et les mouvements appelés *grassroots*. Même si les principes sont les mêmes, la réalité des pays du Sud n'est pas la même que celle des pays du Nord en donnant une construction plus riche du concept de justice socio-écologique qui va au-delà de la situation en ville (droit à un

environnement sain) et qui revendique l'accès aux ressources (fondement économique, culturel et identitaire) (Moreau et Veyret, 2009; Naoufal, 2017).

Ces auteurs mettent en évidence aussi la ségrégation spatiale et territoriale et les relations centre-périphérie, où le centre profite des ressources et des bénéfices de l'aménagement du paysage. De la même manière, le centre est loin des risques en ce qui concerne les déchets toxiques, la pollution de l'air et de l'eau. Pour sa part, la périphérie doit non seulement faire face à des défis d'ordre économique et social, mais aussi à l'absence du profit des biens écologiques comme le simple accès à des zones vertes pour le loisir.

Les travaux autour de la justice socio-écologique ont des points en commun avec ce qu'on appelle le racisme environnemental. Un concept qui est né dans les années 70 dans les populations noires des États-Unis dans le contexte des mobilisations pour la revendication des droits civiques (Rodriguez, 2012). C'est une expression du racisme structurel qui affecte les communautés noires et indigènes et qui montre comment le facteur racial s'ajoute à la classe sociale et économique pour expliquer les effets négatifs et inégaux des conflits socio-écologiques chez ces communautés. Bullard (1999) définit le racisme environnemental comme :

Toute politique, pratique ou directive fondée sur la race ou la couleur qui affecte différemment ou défavorise (expressément ou pas) des individus, groupes ou communautés...toute pratique excluante et restrictive qui limite la participation des personnes dans la prise de décisions (p. 5).

C'est une pratique qui est l'expression des inégalités et des injustices historiquement vécues par les communautés ethniques qui sont aussi souvent les plus vulnérables. Cela met en évidence un racisme institutionnel laissant ces communautés démunies face aux grands projets d'appropriation de leurs territoires. C'est dans la reconnaissance de ces injustices que les luttes des populations plus vulnérables sont valides et légitimes en Amérique latine où, selon Berger (2012), plusieurs gouvernements ont une tendance à justifier et à favoriser, par exemple, l'exploitation minière et l'extraction de ressources. Tout ça avec une idée de développement qui ne favorise qu'un secteur de la société et qui laisse ses empreintes chez les plus pauvres.

En 2009, dans le cadre du congrès mondial d'ERE, tenu à Montréal, le concept d'équité socio-écologique fait l'objet spécifiquement d'une des niches thématiques. Il a été analysé en lien avec les défis éducatifs qui se dégagent des enjeux environnementaux liés aux questions de genre, de race, de classe, de pauvreté, d'iniquité, de violence et de guerre dans le contexte d'un modèle qui prône une croissance sans limites et l'expansion des multiples formes d'appropriation et d'exploitation des richesses naturelles au détriment de la qualité de vie des personnes et des communautés et de la qualité de l'environnement.

Pour Pacheco (2007), les inégalités sont à la base et en même temps la source des injustices socio-écologiques et on pourrait dire aussi du racisme environnemental. On ne pourra pas sortir du cercle si l'utilisation des territoires pour des projets de développement continue à se faire dans des territoires qui appartiennent à des communautés minoritaires; si les effets négatifs et les nuisances sont répartis de manière inégale; et, s'il n'existe pas de mécanismes légaux pour diminuer les projets qui génèrent cette disparité (Rodriguez, 2012).

De là aussi la pertinence d'analyser le système de valeurs véhiculé par la société. De plus, les voies de transformation pour repenser une société à partir d'une logique plus inclusive et qui revendique la solidarité, l'équité et la justice. Pellow (2000) valorise les réseaux de travail en justice socio-écologique au Brésil, au Mexique et en Argentine qui mettent en évidence l'intelligence collective, la créativité et la solidarité. Des réseaux qui peuvent agir comme possibilités et dispositifs pour remettre en question les formes d'organisation de l'État, ses politiques et ses pratiques hégémoniques et abusives par rapport aux populations démunies. Et le plus important, c'est le pouvoir que ces réseaux de citoyens ont dans les contextes de violation des droits.

Dans cet ordre d'idées, la relation existante entre la justice socio-écologique et l'ERE dans une perspective critique est claire. Les deux reconnaissent qu'il y a des inégalités, des injustices, des groupes sociaux opprimés, mais aussi elles analysent de manière critique les causes de ces phénomènes. Toutes les deux proposent des moyens alternatifs pour élargir la signification du territoire et de l'environnement afin de tisser d'autres types de relations qui répondent mieux aux besoins des communautés. Aussi, elles suggèrent des actions qui sont concertées et co-construites avec les communautés, des avenues qui sont tout à fait réalisables à travers l'éducation dans une

perspective de transformation et de reconnaissance de contextes et des besoins des communautés qui y habitent.

2.1.3.1 Vers une pédagogie de la justice socio-écologique

Penser à la justice socio-écologique à l'école nous renvoie nécessairement à faire une analyse de sa dynamique interne. Non seulement en ce qui concerne les actions qui doivent être mises en place pour s'occuper de la question, à partir de projets ou des réflexions collectives, mais aussi aux conditions intrinsèques de l'école afin que les élèves vivent la justice sociale et environnementale dans les pratiques pédagogiques.

L'école a été critiquée par divers auteurs comme reproductrice du modèle social et du système de valeurs dominant (Archambault et Harnois, 2009). Cela entraîne le maintien de conditions discriminatoires et inéquitables envers les populations historiquement marginalisées. Ainsi, afin que l'école soit un agent de transformation sociale, elle devrait prendre en considération, à notre avis, deux éléments fondamentaux pour le devenir : le rôle des enseignants et le système scolaire lui-même. Ce dernier élément est en lien avec ce qu'Archambault et Harnois appellent le leadership de justice sociale en éducation, un concept fort intéressant abordé par certaines directions d'école en milieux défavorisés. Néanmoins, il ne faut pas laisser de côté que les problèmes structureaux qui sont à l'origine des injustices vont au-delà de l'école. Toutefois, cette dernière peut effectivement contribuer à la compréhension de ces phénomènes via les pédagogies critiques, par exemple, dans une vision de transformation de l'école elle-même.

Le rôle des enseignants à l'école dans les milieux vulnérables est fondamental. Leurs croyances se reflètent dans leurs pratiques, dans les relations avec les élèves, d'où la pertinence de réfléchir à leur rôle dans la construction du concept de justice socio-écologique à l'école (Murillo et Hernandez-Castillo, 2014). Cela implique qu'ils se sentent à l'aise de se pencher sur certains sujets complexes et controversés avec les élèves, notamment les problématiques socio-économiques et écologiques des contextes qu'ils habitent, des classes sociales, du racisme, qui font partie de la réalité des élèves.

D'ailleurs, cela nécessite de laisser de côté la « pathologie du silence » comme Shields (2004) l'appelle. Cela signifie qu'une école travaillant pour la justice sociale devrait supprimer des attitudes et des comportements qui évitent les discussions autour des inégalités, du racisme ou de la discrimination, afin de ne pas tomber dans l'hypocrisie qui « invisibilise » et qui exclut les individus (Belavi et Murillo, 2020).

Éliminer cette « pathologie » implique donc de faire tomber des fausses croyances et des préjugés envers les enfants et jeunes pauvres ou vivant dans un contexte vulnérable en ce qui concerne leurs capacités intellectuelles, par exemple (Lyman et Villani, 2002). Ces croyances sont à l'origine des stéréotypes et contribuent à construire à la fois une vision biaisée d'eux-mêmes, d'autrui et du monde. Il faut donc faire attention de ne pas confondre la compréhension de la situation des enfants et jeunes issus d'un milieu vulnérable avec une approche paternaliste qui les minimise et les met dans une situation d'exclusion involontaire. La connaissance de la réalité et de la situation devrait se faire afin de trouver les moyens pour mieux les soutenir et pour les encourager et valoriser leur plein potentiel.

Cette reconnaissance implique, entre autres, que les enseignants soient en mesure de s'assumer comme des acteurs critiques à l'école, avec un rôle qui va au-delà de la reproduction et la répétition de connaissances. Aussi, qu'ils soient en permanente réflexion de leur pratique en prenant les éléments du contexte des élèves comme point de départ de leur action pédagogique (Lucio-Villegas, 2015). Qu'ils soient également capables, non seulement de reconnaître les causes profondes et structurelles des inégalités et injustices dans ce contexte, mais aussi capables de les questionner et de les analyser dans leur pratique (Belavi et Murillo, 2020). Cela permet de penser une éducation qui promeut l'action humaine afin de favoriser la conscience critique, ce qui signifie d'éduquer le sujet à devenir un agent individuel, critique et engagé socialement (Freire, 1998, cité dans Giroux, 2015).

Par ailleurs, on considère l'école comme un espace privilégié pour questionner et refaçonner la société (en construire une différente). Cela en tenant compte de la réalité des contextes, comme des opportunités pour aller de l'avant et contribuer à la transformation de la réalité des élèves et de leurs familles. Giroux (2015) argumente qu'on ne peut pas tomber non plus dans l'utopie de penser que tout peut être changé à partir de l'éducation. Il faut comprendre les limites du système

et ne pas perdre l'espoir dans les luttes collectives, par exemple, et dans les apprentissages qu'on pourrait tirer de ces expériences.

Dans le même sens, si l'on suit les idées de Freire, on parle d'une éducation pour changer soi-même et pour le changement social. Il s'agit par conséquent d'un projet politique qui poursuit la construction des nouvelles relations sociales (Lucio-Villegas, 2015; Munoz, 2017), qui doit répondre aux demandes actuelles et qui soit non seulement critique du système social, mais aussi de lui-même. Et cela implique aussi un changement dans la vision traditionnelle du curriculum. Une vision qui non seulement considère les connaissances en lien avec les problématiques socio-écologiques ou les conséquences des changements climatiques, mais aussi la situation historique des peuples vulnérables et les causes socio-économiques et politiques qui les ont mis dans un tel état (Carneros, Murillo et Moreno, 2018). De plus, ce serait une possibilité de donner de la visibilité à ces communautés à travers des pratiques inclusives à l'école (Belavi et Murillo, 2020). Aussi, dans un souci de reconnaissance et de valorisation de la diversité, cette vision contribuerait à favoriser une société qui reconnaît que dans la diversité et la pluralité peut se construire une vision de monde plus égalitaire et juste.

Dans ce même sens, les auteurs argumentent qu'une école pour la justice sociale devrait concevoir une éducation multidimensionnelle. Une éducation qui est égalitaire (inclusive et non discriminatoire) et critique, en considérant les élèves et les enseignants comme des agents de changement social pour la transformation et l'émancipation sociale et démocratique. Dans la même ligne de pensée, le modèle de l'éco-pédagogie transformative considère la complexité des relations socio-écologiques comme principe fondateur. Il propose une transformation pour la consolidation de la justice sociale, environnementale et la démocratie dans trois dimensions: la dimension écologique, la dimension pédagogique et la dimension démocratique (Carr *et al.*, 2018).

La dimension pédagogique cherche la transformation des pratiques pédagogiques et des idées sous-jacentes. Elle considère les savoirs construits dans d'autres scénarios non scolaires, ainsi que des pratiques novatrices qui dépassent les modèles traditionnels. Cela est articulé à la dimension démocratique qui promeut et garantit la participation active citoyenne basée sur la

réflexion critique qui ne sera pas possible sans les principes d'équité, de non-discrimination, de reconnaissance et de respect envers autrui et le milieu de vie.

On voit donc le besoin d'une transformation de l'école traditionnelle. En ce sens, les directions d'école jouent un rôle important en tant que guides des processus et des dynamiques tant pour les enseignants que pour les élèves et les familles. C'est pourquoi il n'est pas suffisant de discuter et de réfléchir sur la justice socio-écologique, la démocratie et la construction de paix si au sein de l'école les pratiques reproduisent le modèle de société qui a valorisé un système de valeurs qui maintient l'ordre établi et qui entretient la marginalisation des plus vulnérables. Il faut changer la perspective et le langage, l'approche et l'intention des pratiques à l'école visant une transformation de la structure, afin de construire un environnement propice pour le respect et l'exercice des dynamiques plus justes et démocratiques. Cette préoccupation est aussi le centre des réflexions de certaines directions d'école de milieux vulnérables (Archambault et Harnois, 2009). Elles ont commencé à le faire dans le but d'assurer des environnements scolaires plus égalitaires et respectueux de la diversité, où les élèves peuvent s'engager dans des processus démocratiques ancrés dans la réalité du milieu et qui assurent leur réussite scolaire.

2.2 Éducation relative à l'environnement

Le néolibéralisme et la mondialisation ont influencé l'éducation d'une telle manière que, dans certains cas, elle est mise au service de la consommation, de l'exploitation des ressources et des êtres humains. Certaines entreprises ont même développé des programmes pour rentrer à l'école et promouvoir leurs produits dans une perspective apparemment innocente d'aide et d'appui aux écoles et aux enseignants (Jickling et Wals, 2008). De la même manière, la privatisation de l'éducation a amoindri les questionnements de certaines directives et dispositions de l'UNESCO, notamment le développement durable.

L'ERE prend naissance dans les années 60 dans les mouvements qui se proposent de sensibiliser l'opinion publique à la nature. Elle est pour la première fois mentionnée formellement à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement de 1972 à Stockholm et consacrée institutionnellement en 1975, avec l'adoption de la Charte de Belgrade sur l'ERE, sous les auspices de l'UNESCO.

À travers sa trajectoire et face au contexte mouvant et à la situation de détérioration grandissante de l'environnement, se développe la posture critique et politique de l'ERE. Elle effectue encore un travail à l'intérieur de l'école et ailleurs qui contribue à sa raison d'être. Une telle perspective s'avère en plus fondamentale de nos jours si on tient compte non seulement de la dévastation de la planète, mais aussi des problématiques sociales qui gardent un grand nombre de personnes dans la pauvreté ou les soumet à des situations d'exclusion et d'isolement.

L'ERE est un vaste champ de connaissances et de pratiques qui a évolué au fil des années en concordance avec des moments historiques de la société qui ont marqué le point de départ des réflexions et des actions entreprises par diverses instances nationales et internationales. Ces réflexions au sein des principales grandes conférences ont donné lieu à des documents qui ont orienté les actions en ERE, que ce soit depuis les institutions, l'éducation ou le travail communautaire.

Orellana et Fauteux (2002) ont retracé la trajectoire de l'ERE à travers l'analyse du contexte historique dans lequel l'ERE a évolué et l'analyse critique de ses documents fondateurs. Les documents montrent la richesse du champ de l'ERE, les contributions des divers acteurs, l'importance de considérer les dimensions sociale, morale, économique et politique pour examiner les problèmes environnementaux, le lien indissoluble avec le développement économique, la responsabilité de l'éducation pour véhiculer l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en ce qui concerne l'environnement.

Garcia et Muñoz (2013) font aussi une caractérisation de l'ERE du point de vue historique et institutionnel en ce qui concerne ses buts. Cette analyse permet, selon les auteurs, de voir l'évolution et la transformation de l'ERE et comment des notions associées comme environnement, nature, et développement sont interprétées selon les cadres et intérêts de la société à un moment précis.

À partir de la conférence de Stockholm et jusqu'au Séminaire de Belgrade, l'ERE acquiert un rôle de plus en plus important dans la scène internationale ayant initialement comme but principal d'éduquer pour la conservation. On voit un changement d'une posture anthropocentrique à une autre plus écocentrique. L'ERE est envisagée dans des contextes au-delà de l'école et des

enseignants comme principaux acteurs (Paz, Avendaño et Parada, 2014). On projette l'ERE comme une clé pour faire face à la crise environnementale dans un souci de conservation et de résolution de problèmes.

Quelque temps après, la conférence intergouvernementale à Tbilissi en 1977 a mis l'accent sur une éducation pour conscientiser les personnes sur les relations d'interdépendance avec la nature et la compréhension des processus écosystémiques. On a tenté de comprendre aussi les relations entre les dimensions économique, politique, sociale et écologique et d'inclure l'ERE dans une vision pragmatique et instrumentaliste de l'éducation. Plus tard, l'ERE commence à se cadrer dans le paradigme du développement durable, même si la notion n'a pas été clairement définie (Orellana et Fauteux, 2002).

En 1987, le Rapport Brundtland introduit l'Éducation pour le développement durable (EDD) en mettant l'accent sur les relations économie-culture-environnement et le principe de rationalité dans l'utilisation des ressources dans le présent en tenant compte des générations futures. 20 ans après la conférence de Stockholm, le sommet de Rio établit les stratégies pour un avenir durable en mettant l'accent sur le rôle de l'éducation et l'importance d'inscrire l'ERE dans la perspective du développement durable (Paz, Avendaño et Parada, 2014). Dans le même sens, le sommet a proposé qu'en 1996 des politiques nationales pour l'éducation au développement durable soient mises en place.

En parallèle à ce rassemblement, les organismes non gouvernementaux se sont réunis en ayant comme résultat l'Accord sur l'ERE en misant l'accent sur le rôle de l'ERE dans le développement des valeurs environnementales et de l'action populaire (Orellana et Fauteux, 2002).

Ainsi depuis quelques années, les questionnements à l'égard de l'ERE sont nombreux, non seulement en ce qui concerne ses retombés dans notre société, mais aussi la pertinence de son discours par rapport à l'urgence climatique, la dévastation de la planète et la pauvreté qui frappe une bonne partie de ses habitants. De ce fait, il y a une préoccupation pour l'ERE en ce qui concerne son statut et son identité (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo et Novo, 2019 ; Gonzalez-Gaudiano, 2006;).

À propos du statut, il y a très peu de participation des « experts » en ERE dans les instances gouvernementales de prise de décisions, ainsi qu'une faible priorité en ce qui touche le financement d'initiatives en ERE. Quant à l'identité, en citant Smyth (1995), Gonzalez mentionne une diversité de formes de nommer l'ERE: éducation à l'environnement, éducation écologique, éducation durable (Burns et Norris, 2009), ce qui serait source de confusion quant à l'appellation la plus pertinente pour les interventions en un contexte particulier. Sauvé (1999b, 2007) met en évidence les liens qui existent entre l'ERE et d'autres domaines connexes comme l'écologie sociale, l'écodéveloppement, l'écologie politique, l'écoféminisme, l'éducation planétaire, l'éducation pour une citoyenneté globale et aussi avec l'éducation pour la responsabilité sociale et l'éducation pour un avenir durable.

Après plus de 40 ans de trajectoire de développement, dans diverses régions du monde, l'ERE se situe dans une phase d'institutionnalisation via des réformes éducatives, notamment par des orientations du Programme international d'éducation relative à l'environnement de l'UNESCO. Ces documents rendent compte du regard de la relation être humain-nature et de la manière dont cette relation est conçue et vécue par les différents acteurs de la société. Toutefois, ils ne sont que des balises, des orientations et des principes d'ordre stratégique qui ne devraient pas être confondus avec les finalités éducatives ou des principes pédagogiques (Alonso-Sainz, 2021 ; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2005;).

Mais les lignes directrices de l'ERE dans les réformes scolaires de certains pays ne sont pas nécessairement formulées et proposées par des spécialistes du domaine avec de l'expérience de terrain à l'école. Par conséquent, même si les réformes éducatives et les nouveaux curriculums semblent des stratégies pertinentes pour l'intégration de la dimension environnementale à l'école, cela peut être perçu par les enseignants comme une imposition sans aucun accompagnement, et risque d'aboutir en résistance au changement (Speller, 2000).

Par ailleurs, lorsque l'intégration de l'ERE au curriculum rencontre un accueil favorable, il y a encore des défis et des enjeux pour sa mise en place, notamment, en raison d'un curriculum surchargé de contenus, de pratiques insoutenables et heuristiquement épuisées (Gonzalez, 2012; Prosser-Bravo *et al.*, 2020). Aborder l'ERE selon une approche sans disciplines, reliée à des pratiques d'enseignement fondées sur le dialogue, la réflexion et le développement d'une pensée

critique (Gonzalez, 2012), ouvrant la porte à d'autres possibilités de conception de l'éducation, de l'organisation scolaire et du curriculum lui-même peut soulever des résistances (Gonzalez, 2012 ; Steele, 2011 ; Stevenson, 2007; Tan et Pedretti, 2010).

Même si l'intégration de l'ERE au curriculum offre de perspectives éducatives riches et contextuellement pertinentes, le milieu scolaire semble très réfractaire au plein épanouissement de cette dimension (Collard-Fortin et Gauthier, 2014). Pour ces auteurs, le traitement des questions environnementales dans les cours de science ou d'autres disciplines auxquelles l'ERE est associée n'a jamais été une tâche aisée pour les enseignants. La cause pourrait être associée au manque d'intégration de cette dimension essentielle de l'éducation globale dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, ce qui limite les possibilités de déploiement de l'ERE à l'école. On constate ce manque notamment pour le développement de la pensée critique et l'analyse de la complexité des causes et des conséquences des problèmes environnementaux et leur relation avec les sphères politique, économique et sociale. Ainsi, selon Fourez (2002), les enseignants de sciences et de technologie, qui n'ont pas été confrontés à des questions épistémologiques, historiques et sociétales relatives aux questions environnementales dans leur formation initiale, ne se sentiront pas à l'aise avec l'idée de s'impliquer dans des discussions controversées pour lesquelles ils ne sont pas préparés (Papadimitriou, 2001).

Pour cette raison, réussir que les enseignants incluent de manière adéquate des projets et des activités en ERE à leur pratique implique une formation préalable et un accompagnement continu (Eames, Cowie, Bolstad, 2008 ; Fazio et Karrow, 2013) de telle sorte que les questions environnementales soient abordées d'une façon holistique et systémique en prenant en compte les apports complémentaires des sciences biophysiques et des sciences humaines, tout en permettant à l'enseignant de se positionner de façon critique dans les sphères de l'économie, de la société et de l'environnement.

Les processus de réformes éducatives, depuis la formulation du Rapport Brundtland en 1987, correspondent à un nouveau cadre de référence mondial : le développement durable, qui selon Girault et Sauvé (2008) met l'éducation au service d'un projet politico-économique mondial axé sur la croissance continue. Un cadre donc problématique avec plusieurs interprétations et

contradictions internes, raison pour laquelle il requiert plus de clarté et une utilisation judicieuse (Bonette, 2002, cité dans Gonzalez-Gaudiano, 2006).

Les critiques au développement durable, notamment comme paradigme éducatif, dénoncent l'influence dangereuse qu'il a à l'école et finalement dans le rapport être humain-nature. Pour Girault et Sauvé (2010), la proposition de l'éducation pour le développement durable (EDD) n'apporte pas de nouveaux principes, mais elle met l'accent sur une action éducative au service du développement (entendu comme croissance dans le modèle dominant) et de la sphère économique. C'est donc une éducation mise au service d'un développement qui mise sur l'objectif quantitatif, la « durabilité », et qui renforce l'idée d'une rationalité instrumentale et économique (Gonzalez-Gaudiano, 2006). Gonzalez-Gaudiano et Puente-Quintanilla (2010) considèrent que les tensions entre l'ERE et l'EDD ont comme origine un grand débat de fond : la mondialisation néolibérale qui poursuit l'imposition d'une vision du monde particulière en perpétuant un système économique et politique socialement injuste, inégal, et environnementalement suicidaire. Ils le décrivent comme suit :

Le projet de développement durable souhaite sauvegarder les valeurs et principes d'un système économique qui a généré l'obscène iniquité mondiale existante et une crise écologique sans précédent dans l'histoire de la planète. Bref, un système qui produit des pauvres et des terrains vagues³¹ (p.28)

Sauvé, Brunnelle et Berryman (2005) ont analysé les documents provenant des rencontres internationales qui ont impulsé la légitimation et des efforts d'institutionnalisation de l'EDD dans le monde, afin d'identifier les fondements idéologiques, les principes épistémologiques, curriculaires et pédagogiques et de caractériser les conceptions d'éducation, environnement et développement sous-jacents dans leur contenu. Ils ont trouvé des traits communs qui sont apparus dans les premiers documents, mais qui se renforcent dans les années suivantes :

- L'éducation en général est perçue comme un instrument pour des buts prédéterminés, notamment en lien avec le développement durable et non avec des processus

³¹ Por el lado de la educación para el desarrollo sustentable, el proyecto es proclive a salvaguardar los valores y principios de un sistema económico que ha generado la obscena desigualdad mundial existente y una crisis ecológica sin precedente alguno en la historia del planeta. En pocas palabras, un sistema que produce pobres y páramos (traduction libre).

d'émancipation ou de praxis endogène.

- L'environnement est perçu comme une source des ressources associées à des enjeux de gestion. On ne trouve pas de conceptions liées à la valeur intrinsèque de la vie.
- Le développement est le dogme généralement défini ou associé avec la croissance économique comme condition principale pour le développement humain.
- L'éducation relative à l'environnement est essentiellement vue comme un instrument de gestion et de résolution de problèmes, notamment à travers la science, la technologie et la gestion.

Sauvé, *et al.* (2005), font remarquer que l'EDD conçoit l'environnement comme un réservoir de ressources au service de la croissance économique, et l'éducation comme un instrument pour chercher le développement, plus que pour développer des processus émancipateurs. Cette conception utilitariste de l'éducation apparaît nettement réductrice au regard d'une éducation fondamentale préoccupée à renforcer les relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement (Sauvé, 2006).

Ainsi donc, Sauvé (2007) considère que l'articulation du concept de développement durable à l'éducation pose des problèmes majeurs, surtout s'il occupe une place centrale au cœur du projet éducatif. De la même manière, Cole (2007) considère qu'il faudrait ajouter d'autres approches et points de vue comme la justice environnementale et la pédagogie critique pour permettre l'avancement de l'ERE dans la compréhension des enjeux environnementaux actuels.

Ces aspects imprègnent donc les processus d'institutionnalisation de l'ERE ou de l'EDD, dans diverses régions du monde. Cela nécessairement impose une façon de penser, un rapport à l'environnement et aux autres et des pratiques hégémoniques qui renforcent les iniquités et inégalités sociales.

Toutefois, on trouve aussi des propositions de politiques au niveau national qui refusent en quelque sorte ces principes et proposent des orientations plus en lien avec le contexte local et régional et en fonction des besoins nationaux en ce qui concerne sa réalité éducative et

environnementale. Girault et Sauvé (2010) ont identifié deux pôles qui pourraient montrer la manière avec laquelle le développement durable a été adopté dans le monde et les réponses qui se dérivent de ce nouveau paradigme hégémonique. D'un côté, il y a certains pays qui l'ont adopté d'une manière générale et d'autres avec des positions plus critiques³².

Bien entendu, entre ces deux pôles, il y a des nuances. Ces auteurs identifient un groupe de postures qui s'appuient sur le fait que l'ERE avait été l'objet de multiples critiques et donc que son remplacement par l'éducation au développement durable est souhaitable (Jickling et Wals, 2008). Une autre posture se situe dans ce qu'ils appellent « faire avec », ce qui veut dire d'adopter l'EDD, le concept à la mode, sans trop se questionner sur la signification et les intérêts qu'il mobilise.

Une troisième posture est celle de la résistance qui répond à une revendication de l'apport déjà réalisé par l'ERE et qui est maintenant associée aux « nouveaux » postulats du développement durable (Jickling et Wals, 2008). Font partie de cette résistance des postures radicales qui voient l'EDD comme une intention d'homogénéisation et d'imposition d'une vision du monde et une manière particulière d'établir des relations avec la nature et les êtres humains (Barrios et Martinez, 2016).

Et finalement, il y a la posture de « faire ailleurs », donc de travailler avec d'autres cadres de référence qui sont plus cohérents avec les réalités actuelles des pays et des populations, notamment les propositions du *Vivir Bien*, de l'écoféminisme, de l'éco socialisme, de l'ubuntu.

Du point de vue de la recherche, Barthes et Lange (2018) analysent les postures des chercheurs en éducation et leur responsabilité sociale face aux constructions curriculaires en ce qui concerne spécifiquement le développement durable. Ils font émerger six postures qui, selon eux, déterminent la position des chercheurs sur le sujet dans un axe qui va de l'acceptation à la problématisation.

Malgré les questionnements et les critiques à l'EDD, Gonzalez-Gaudio (2006) la voit aussi comme une possibilité pour l'école de contester le discours, les valeurs sous-jacentes, les

³² Selon les auteurs, la Colombie se trouverait dans le deuxième pôle, c'est-à-dire dans les propositions plus critiques au développement durable.

principes et les intérêts de ce paradigme et de reconstruire à partir de ces questionnements des propositions alternatives qui répondent mieux aux besoins et aux réalités de la communauté éducative.

Avec ce nouveau cadre de référence, il est pertinent alors d'analyser plus en profondeur les finalités et les buts de l'ERE dans le contexte de la société actuelle. Sauvé (1997b) considère l'ERE comme une dimension d'un système éducationnel global, inséré dans un plus vaste système social, et elle identifie les visés de l'ERE dans trois perspectives : environnementale, éducative et pédagogique. Dans une perspective environnementale, l'ERE vise à préserver, à restaurer et à améliorer la qualité de l'environnement ; dans une perspective éducative, il s'agit de favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation à l'environnement et ; dans une perspective pédagogique, elle contribuerait à promouvoir le développement d'une éducation plus adaptée à la réalité du monde actuel et aux besoins des sociétés contemporaines.

Dans le même sens, à titre d'exemple, Dionne et Lefebvre (2022) font un appel à l'institutionnalisation de l'ERE dans le système éducatif canadien afin de faire face aux enjeux actuels des changements climatiques. Pour eux, la formation des enseignants et le financement sont deux éléments déterminants pour contribuer par exemple à revendiquer le droit à l'éducation et à un environnement sain, et ils voient l'éducation au changement climatique comme une voie privilégiée pour le faire.

D'ailleurs, Blanchet-Cohen et Grégoire-Labrecque (2021) rappellent aussi l'importance de prioriser l'ERE et la justice sociale dans les écoles, notamment à la suite de la prise de conscience de la fragilité de l'humanité et des injustices persistantes lors de la COVID-19. Des enjeux contemporains qui font appel à une analyse des systèmes éducatifs et à la revendication de l'ERE comme une dimension qui non seulement permet de comprendre la relation être humain-nature-société, mais aussi qui donne les outils pour agir face aux défis contemporains.

Dans cette recherche, on revendique l'ERE comme dimension fondamentale de la formation de l'être humain et comme une possibilité pour contribuer à répondre aux besoins socio-écologiques des communautés. Nous l'abordons comme une ERE critique basée sur des principes de

construction collective qui contribuent aussi à l'évolution individuelle, ainsi qu'aux processus de mobilisation visant l'émancipation des populations. Et finalement, comme une ERE qui questionne et analyse les causes structurelles des problématiques socio-écologiques, et qui contribue à la proposition d'actions pour une transformation de la société et de son système de valeurs.

2.2.1 Fondements théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement

Sauvé (1997) caractérise l'ERE selon les relations entre environnement et éducation qui orientent les actions en ERE : l'éducation **au sujet de** l'environnement, l'éducation **pour** l'environnement et l'éducation **dans** ou **par** l'environnement, qu'elle décrit de la façon suivante:

- Une éducation **au sujet de l'environnement**, où l'environnement est considéré comme un objet d'apprentissage, donc une étude du milieu qui privilégie par exemple des approches en lien avec la biologie et la géographie (Girault et Sauvé, 2010) et qui vise l'acquisition des connaissances.
- Une éducation **pour l'environnement** qui aurait pour but la formation des citoyens afin de résoudre et de prévenir les problèmes environnementaux.
- Une éducation **par ou dans l'environnement** qui s'intéresse à un développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation avec l'environnement. Cela met en évidence l'appartenance de l'être humain à la nature et le lien que cela a avec l'épanouissement personnel (Girault et Sauvé, 2010).

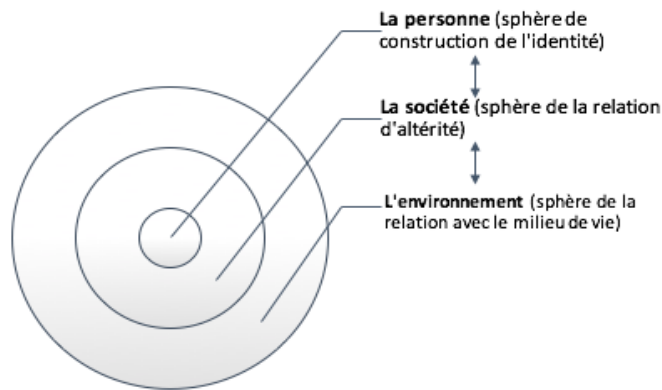
Cette typologie permet donc, dans le cadre de cette recherche, d'identifier la manière dans laquelle les acteurs de l'ERE en milieu vulnérable établissent des liens avec l'environnement et comment cette relation est traduite dans leurs pratiques.

De ce fait, on peut dire que l'éducation relative à l'environnement est un appel à se reconnecter à la terre, aux autres et à tisser de nouveaux liens qui permettent de construire une société basée sur d'autres principes avec un système de valeurs qui reconnaît l'interrelation et l'interdépendance de

chaque intégrant de la trame de la vie. Elle est une éducation politique et elle s'intéresse aussi aux différentes dimensions de la relation à l'environnement: affective, cognitive, sociale, politique, économique, esthétique (Musset, 2010). Ces dimensions peuvent se trouver immergées dans les trois sphères du développement personnel et social, identifiées par Sauvé (2000) : la sphère de l'identité (rapport à soi-même), la sphère de l'altérité (rapport aux autres) et la sphère de la relation avec l'environnement (rapport au milieu de vie) (Figure 2.4).

Elles sont reliées de telle manière que l'impact sur l'une d'elles a nécessairement de l'impact sur les autres, appelant ainsi à différentes manières et perspectives d'action. On peut donc constater que l'éducation relative à l'environnement est située dans la troisième sphère, celle de la relation de la personne à l'environnement (Sauvé, 2000). L'environnement est alors perçu comme l'ensemble de composantes biophysiques naturelles et transformées par l'être humain (Orellana, 2002), et l'ERE comme le rapport de l'être humain au milieu de vie, à la maison de vie *Oikos*.

Figure 2.3 Les trois sphères du développement personnel et social



Source : Sauvé (2000)

Selon Sauvé (1997c), l'ERE se situe à la confluence de trois perspectives interreliées : une **perspective environnementale**, une **perspective éducative** et une **perspective pédagogique**.

La **perspective environnementale** pointe principalement sur les nombreux problèmes environnementaux qui nous affectent et aborde l'ERE comme un outil qui peut contribuer à les résoudre. En ce sens, l'ERE est appelée à développer un regard critique qui questionne les enjeux

de pouvoir, le rapport problématique être humain - milieu de vie, et la consommation de biens et services de la société contemporaine. L'ERE invite à prendre une position critique et réflexive sur les choix de développement et à considérer les avenues alternatives de l'écodéveloppement (Sauvé, 1997c).

La **perspective éducative** centre son attention sur la rupture de la relation entre l'être humain et l'environnement et sur le développement des personnes et des groupes qui modèle cette relation. L'ERE peut être envisagée donc comme une voie pour l'amélioration du développement personnel et social intégral et de ses dimensions essentielles. En ce sens, on poursuit une ERE qui se propose de développer des processus éducatifs critiques pour remettre en question les relations qu'on établit avec l'environnement afin de développer des sociétés responsables (Sauvé et Bégin, 1996, cités dans Sauvé, 1997c) et une éducation engagée dans le changement de la société.

Finalement, la **perspective pédagogique** vise le développement de processus d'apprentissage en ERE significatifs, stimulants, contextuellement pertinents. Il s'agit de mettre en place des processus d'enseignement et d'apprentissage en ERE qui tiennent compte du caractère multidimensionnel des apprenants, de la globalité et de la complexité des objets d'apprentissage, du caractère socialement construit du savoir et du lien étroit entre la théorie et l'agir (Sauvé, 1997c). En ce sens, la pédagogie de l'ERE privilégie l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif, le dialogue de savoirs, la démarche de solution de problèmes, la pédagogie de projets, etc.

L'ERE peut être caractérisée comme un élément clé de transformation sociale, inspirée du dialogue et de la compréhension de la complexité de la réalité naturelle et sociale (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo et Novo, 2019 ; Bernardo, 2003). Et cela, non seulement en ce qui concerne la relation être humain-nature, mais aussi les liens nature-société qui sont à la base des déséquilibres qu'on voit actuellement. Cette transformation sociale comme principe de l'ERE peut être abordée à partir des pédagogies critiques dans une analyse des structures sociétales qui contribuent à la domination de la nature et de l'être humain. Une praxis qui est culturelle et informative, mais fondamentalement politique, formative et émancipatrice et de ce fait, transformatrice des relations sociales existantes (Bernardo, 2003)

Une telle posture de l'ERE questionne le pragmatisme écologique et l'approche résolutive qui conçoivent la nature comme un ensemble de ressources et de problèmes à gérer, et cela à partir des disciplines scientifiques. Il s'agit d'une vision qui a dominé plusieurs interventions en ERE dans les milieux formel et non formel de l'éducation, qui ne reconnaît pas la complexité de la réalité et de ses multiples dimensions interreliées ni le besoin d'aborder les relations à la nature au sein des dynamiques du système de la trame de la vie.

2.2.2 Choix pédagogiques en ERE pertinents en milieux vulnérables

Bertrand et Valois (1999) mettent en lumière le lien étroit entre une vision particulière de l'éducation et une certaine vision du monde, plus globale, qu'ils appellent paradigme socioculturel et pour chacun, ils identifient un paradigme éducationnel correspondant, qui se traduit par un ensemble de théories et de pratiques éducatives spécifiques (Tableau 2.1).

En raison de ce qui précède, cette recherche partage les principes du paradigme socioculturel de la dialectique sociale. Ce paradigme permet d'apporter des éclairages sur les fondements et les causes structurelles de la réalité et identifie des pistes de transformation de fond au sein de l'école et dans la communauté. Nous nous intéressons donc aux relations établies à l'école et à la façon dont les acteurs de l'ERE sont en lien avec la communauté scolaire, comment ils vivent la réalité dans le milieu et comment, au travers de leur pratique, ils peuvent contribuer au changement social.

Le paradigme de la dialectique sociale conçoit la connaissance dans un va-et-vient entre la personne et la réalité sociale. De plus, il considère la forte relation entre l'expérience concrète, les conditions culturelles et la pensée individuelle dans la construction de la connaissance dont la source se trouve dans la réalité socioculturelle (Bertrand et Valois, 1999). De la même manière, il évoque l'importance de la transformation des rapports sociaux pour une démocratie et une liberté authentique. Et, il se base sur les valeurs de la justice, l'égalité, ainsi qu'il s'interroge sur le pouvoir et toutes ses manifestations. C'est un paradigme qui cherche une révolution sociale enracinée dans des pratiques de libération à travers une méthodologie de praxis et d'interaction entre action et réflexion et qui promeut la création d'une société sans inégalités, du pouvoir partagé et de reconnaissance des droits de la personne.

Tableau 2.1 Les paradigmes socioculturels et éducationnels

Paradigme socioculturel	Paradigme éducationnel	Valeurs privilégiées
<p>Le paradigme industriel est caractérisé par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel à travers la mondialisation de l'économie. Il s'agit du paradigme dominant actuel qui favorise l'individualisme.</p>	<p>Le paradigme rationnel est centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité - Rendement - Performance - Accumulation - Compétitivité - Progrès - Utilité - Technocentrisme
	<p>Le paradigme technosystématique est centré sur l'efficacité de la communication éducative et sur l'utilisation de la technologie éducationnelle.</p>	
<p>Le paradigme existentiel favorise le développement de toutes potentialités de la personne. Il reconnaît la subjectivité, l'affectivité, la vie intérieure, l'expérience personnelle.</p>	<p>Le paradigme humaniste vise le développement de la personne comme finalité de la vie. La personne joue un rôle déterminant dans son propre projet d'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté - Autonomie - Créativité - Amour - Projet personnel - Anthropocentrisme
<p>Le paradigme de la dialectique sociale propose des changements sociaux. Il vise une critique et une transformation profonde de la société industrielle. Il questionne les relations de pouvoir, les aliénations et les situations d'exploitation.</p>	<p>Le paradigme socio-interactionnel est préoccupé essentiellement par l'analyse des situations sociales et la dénonciation des forces d'aliénation. Il vise l'autogestion pédagogique et politique. Il valorise le savoir social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Démocratie - Solidarité - Participation - Responsabilité - Égalité sociale - Sociocentrisme
<p>Le paradigme symbiosynergique est centré sur l'union fondamentale de la personne, de la société (des communautés) et de la nature (le milieu biophysique) qui constitue un Tout dont les principales dimensions sont interpénétrées et entretiennent des rapports interactionnels et dialectiques.</p>	<p>Le paradigme inventif est centré sur la création de communautés d'apprentissage dans les lieux de vie quotidiens pour le développement de projets signifiants. Il valorise le contexte et la culture pour la reconstruction du rapport au monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Intégration (vision systémique) - Globalité (holisme) - Coopération - Dialogue - Recherche de sens global - Transformation profonde - Écocentrisme

Source : Bertrand et Valois (1999)

Ce paradigme socioculturel est rattaché au paradigme socio-interactionnel de l'éducation. Celui-ci est caractérisé essentiellement par l'analyse et la critique du rôle de l'éducation dans la société, les relations de pouvoir, la façon dont l'école peut valider et reproduire certaines valeurs de la société qui pérennisent des relations d'inégalité, etc. Aussi, il se caractérise par l'analyse de la situation sociale et de la relation État-économie-lutte de classes qui se reflète à l'école. Il promeut l'interdépendance de l'autogestion pédagogique et de l'autogestion politique, ainsi que la critique d'une forme de démocratie au service de la classe dirigeante. Il favorise l'abolition du rapport dominant/dominé, enseignant/enseigné, ainsi qu'il remet en question l'institution de l'école et le fait qu'elle devrait être construite partant de la base dans une interaction entre l'individu et le collectif.

Ces éléments sont aussi rattachés à ce que Penalva (2009) identifie comme le paradigme de la culture contre-hégémonique. Il considère l'école comme une organisation contre-culturelle et de lutte politique (pédagogies critiques), qui ne peut pas se détacher de son contexte socioculturel et des sphères de l'économie, de la politique, et de la culture. Cette posture dénonce les mécanismes d'oppression et de domination qui se sont instaurés à l'école et prend une position critique qui redéfinit l'école comme un espace de lutte contre toutes sortes de discrimination et de critique de la politique hégémonique. En ce sens, la transformation de l'école aurait trois sphères d'action : la réforme du curriculum, des enseignants et de l'école.

Dans le même sens, le paradigme de l'école qui permet la création de sens partagés se joint aux principes des pédagogies critiques et de l'éducation inclusive. Elle propose un nouveau modèle de société caractérisé par la dénonciation des idéologies et des mécanismes d'exclusion et la construire une culture démocratique régie par la justice et l'équité.

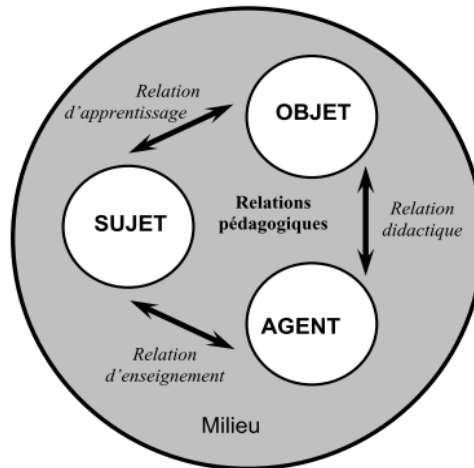
Les paradigmes éducationnels guident les relations d'apprentissage, didactiques et d'enseignement et les finalités de l'acte éducatif qui pourraient être d'une grande utilité pour comprendre l'école en milieu vulnérable. On pourrait penser à ceux qui partagent les principes d'une école critique et engagée avec la transformation de la société au travers de la reconnaissance des inégalités véhiculées par le système et de la nécessité que l'école reprenne son rôle comme agent de changement et de reconstruction d'une société démocratique et juste.

Dans toute situation d'apprentissage, les choix pédagogiques se font sur la base d'une conception particulière de l'éducation, de l'élève et de l'enseignant. En ce sens, en ERE les choix se font aussi selon la conception de l'environnement, de l'ERE, ainsi qu'en lien avec les paradigmes éducationnels et sociaux proposés par Bertrand et Valois (1997, 1999).

Dans le cadre de cette recherche, la situation pédagogique est utilisée pour analyser la situation contextuelle où le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'ERE a lieu. Legendre (2005) décrit la situation pédagogique comme un modèle qui regroupe quatre composants : le sujet, l'objet, le milieu et l'agent ainsi que les relations entre composants (Figure 2.4).

- **Le sujet** est défini comme le composant essentiel et central de la situation pédagogique. C'est le sujet qui justifie l'existence du système éducatif. Il s'agit d'une personne ou d'un groupe et peut être considéré dans diverses dimensions.
- **L'objet** se définit comme toute réalité avec laquelle le sujet interagit en vue d'un apprentissage (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003). On peut dire que l'objet peut être défini par l'ensemble d'objectifs, connaissances, habiletés, buts ou finalités de la situation pédagogique.
- **Le milieu** comprend l'infrastructure matérielle et humaine qui constitue le contexte de la situation pédagogique
- **L'agent** est l'ensemble de personnes et/ou de matériel qui vise l'appropriation de l'objet de la part du sujet.

Figure 2.4 La situation pédagogique



Source : Legendre, 2005

Dans la situation pédagogique, la relation didactique caractérise le lien entre l'objet et l'agent. Ici, l'objet est considéré comme un point de départ pour la construction de connaissance, la réflexion et l'orientation des enseignements. En ce qui concerne la relation qui a lieu entre l'agent et le sujet, elle s'appelle relation d'enseignement. Là, l'agent utilise des stratégies et des approches pour favoriser l'apprentissage du sujet, en prenant en compte ses particularités. Finalement, la relation d'apprentissage est le lien établi entre le sujet et l'objet qui peuvent aller de l'exploration à l'analyse jusqu'à la construction de connaissance.

Dans le cadre de cette recherche, la situation pédagogique permet d'analyser les interventions en ERE qui se développent à l'étude et de dégager les particularités des relations qui se tissent selon le contexte. D'ailleurs, dans un premier temps, elle permettra aussi de comprendre les intentions des activités et des actions des acteurs en ERE, la conception de l'élève, de l'environnement, de la société et de l'éducation qui émergent des relations pédagogiques dans la situation pédagogique.

Selon Sauvé, Villemagne et Orellana (2003), une approche pédagogique correspond à une première vision de l'ensemble de la situation pédagogique ; elle détermine les traits dominants et l'importance relative de chacun des composants de cette dernière. Comme nous l'avons déjà

mentionné, la situation d'apprentissage est composée par l'objet, l'agent, le sujet et le milieu, chaque composant aura donc une valeur différente dans la situation pédagogique selon l'approche que nous voulons utiliser. Les auteures proposent donc des **approches relatives à l'objet d'apprentissage et des approches relatives au processus d'apprentissage** qui pourraient orienter les interventions en ERE tant à l'école qu'aux activités ou interventions dans l'éducation non formelle. Aussi, les **approches globales** permettent d'intégrer diverses approches spécifiques à chacun des éléments de la situation pédagogique.

Parmi les **approches relatives à l'objet d'apprentissage**, on trouve : les approches cognitive, affective, morale, spiritualiste, pragmatique, comportementaliste, et praxique. Chacune met l'accent sur des aspects particuliers à développer chez les participants dans la situation pédagogique selon la relation qui se construit avec l'objet. Ainsi, la visée de l'approche cognitive, par exemple, est l'alphabétisation scientifique. Les approches affective, morale et spirituelle sont en lien avec le développement d'attitudes et de sentiments favorables liés à un système de valeurs ou à une croyance spirituelle ou religieuse. Pour ce qui est des approches pragmatique et comportementaliste, ils visent à développer des comportements favorables et des actions pour la résolution de problèmes. Finalement, l'approche praxique met l'accent sur l'action et la réflexion.

De notre point de vue, en milieux vulnérables, il serait souhaitable de privilégier l'approche praxique, car elle mise sur l'action et la réflexion de ces actions à travers de projets mobilisateurs. Ici, on conçoit l'environnement comme projet communautaire où la pensée critique est développée à partir de l'apprentissage dans l'action (Garcia, 2020). De la même manière et grâce à l'action, la capacité et le goût d'engagement favorisent le développement ou le renforcement du sentiment d'appartenance au milieu de vie. D'ailleurs, l'implication dans des projets mobilisateurs fait appel à la dimension affective du participant, ainsi qu'à la possibilité de réaffirmer ou de confronter ses propres attitudes et valeurs.

La praxis vue de cet angle est proche du concept de praxis transformatrice que Fals-Borda (2009) cherche à travers la réflexion de la pratique, la transformation de la réalité. Une praxis conçue comme une action politique pour la transformation structurelle de la société, ancrée dans le paradigme de la critique sociale et en opposition à celui du positivisme.

En ce sens, il s'agirait d'un processus de « participation authentique » (Fals-Borda, 2009), dialogique, où l'on part du principe de reconnaissance de l'expérience et du point de vue des participants pour la construction et l'appropriation des processus de mobilisation ou de résistance. L'auteur l'associe aux principes de la recherche-action, ainsi qu'aux principes de l'éducation populaire et de la pédagogie critique qui visent à réduire la distance entre l'opprimé et l'opresseur, entre l'exploité et l'exploiteur.

Des stratégies comme le débat, l'analyse de valeurs et l'étude de cas peuvent appuyer cette approche tant qu'elles visent l'action sur une situation problématique qui permet de développer la capacité d'analyse et de prise de décisions, de travailler l'argumentaire, ainsi que de prendre un recul critique sur les valeurs sociales prédominantes.

Pour ce qui est des **approches relatives au processus d'apprentissage**, on peut nommer : les approches expérientielle, systémique, holistique, interdisciplinaire, coopérative et critique (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Ces approches dénotent la manière dont le processus d'apprentissage peut se développer avec les participants de la situation éducative, la manière avec laquelle ils s'approchent de l'objet et la façon dont la relation est construite. De ce fait, on trouve des approches qui favorisent le contact direct avec la nature à travers la pédagogie de terrain et la pédagogie de la découverte ; d'autres qui se centrent plus sur les réseaux d'interrelations et d'interdépendance avec l'environnement, le partage et l'entraide ou même l'analyse critique des réalités sociales en vue d'une transformation.

En ce qui concerne les contextes vulnérables, on considère que les approches les plus pertinentes seraient: les approches expérientielle, coopérative, critique et réflexive.

L'approche expérientielle fait référence au contact avec la nature, la réalité, le contexte (l'école, le quartier) permettant de les connaître et de les appréhender par la voie de l'expérience, du contact direct. Cela facilite une redécouverte de ce milieu, ainsi qu'une reconnaissance de ses problématiques socio-écologiques permettant de contribuer à travers des projets mobilisateurs à une transformation de la relation avec le milieu de vie (Sauvé et Orellana, 2002). C'est, selon Mandeville (1998), une démarche qui est concrète, indissociable du contexte, progressive et qui

peut servir de déclencheur propice au changement, ainsi qu'une expérience d'engagement supposant un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation.

Ce processus de reconnaissance du milieu, peut être en lien avec ce que Pruneau et Desjardins (2003) appellent la littératie urbaine³³ et qui permettrait aux citoyens de faire une lecture attentive et critique du quartier environnant afin de l'explorer et de redécouvrir des éléments culturels, sociaux, économiques, écologiques pour mieux comprendre les problématiques socio-écologiques du contexte, ainsi que mieux agir en cherchant de solutions, des améliorations et des transformations du contexte. La pédagogie de lieu est en étroite relation avec l'approche expérientielle et centrée sur le lieu, définie par Sobel (2004) ainsi:

En mettant l'accent sur les approches expérientielles et concrètes du monde réel, cette approche améliore le rendement scolaire, aide les élèves à développer des liens plus forts avec leur communauté, accroît l'appréciation du monde naturel chez les élèves et crée un engagement accru à servir la communauté en tant que citoyen actif. Corollairement, la vitalité de la communauté et les qualités de l'environnement se trouvent accrues par l'engagement et la participation active, de citoyens de la localité, des organisations communautaires et des expertises locales en matière d'environnement, dans la vie de l'école (p. 10).

Dans un contexte vulnérable, cette approche pourrait devenir la porte d'entrée non seulement pour connaître et reconnaître le milieu, mais aussi pour susciter l'engagement et l'action. C'est l'appropriation de ce milieu à travers les composantes expérientielles et affectives, l'ancrage qui trouve une manière d'agir sur et pour ce milieu de vie. Cette approche trouve son expression maximale lorsqu'elle est associée à la praxis (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003).

Des stratégies comme l'étude de cas, l'interprétation environnementale et l'analyse de valeurs pourraient contribuer à la mise en marche de cette approche. L'interprétation environnementale serait un outil particulièrement favorable pour l'exploration du milieu de vie social, naturel et

³³ La littératie urbaine pourrait être définie comme un ensemble de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir qui permettent une lecture sensible, réfléchiée et critique d'un milieu urbain, une compréhension de la ville en fonction de ses biais culturels personnels ainsi qu'une réaction à cette lecture. Cette réaction pourrait prendre la forme d'une action d'amélioration de l'environnement urbain (Pruneau et Desjardins, 2003, p. 6)

culturel à partir d'où des questions peuvent dériver et contribuer à mieux comprendre le contexte et les problèmes socio-écologiques associés.

Berryman (2005) souligne le lien entre le lieu et la communauté et la grande pertinence d'une telle approche pour l'ERE à l'école. Cela implique une ouverture des deux côtés: l'école et la communauté, sans que ce soit forcé, mais plutôt conçu comme une possibilité de travailler ensemble pour ce milieu partagé. De plus, la pédagogie de lieu en tant qu'approche pour découvrir le milieu, reconnaître ses particularités et ses problématiques est aussi une manière de permettre que les expériences, activités et projets en ERE soient ancrés dans le lieu et dans la relation entre le soi et la communauté.

Par conséquent, l'approche coopérative serait aussi pertinente à privilégier dans un contexte vulnérable, étant donné qu'elle conçoit l'environnement en tant qu'objet partagé, un milieu éminemment construit et habité de manière collective. Cet objet, partagé avec des problèmes socio-écologiques complexes, doit être abordé et compris en communauté dans une perspective d'amélioration vers le bien commun. Ainsi, Sauvé, Villemagne et Orellana (2003) considèrent que:

Par ailleurs, il ne peut y avoir de transformation personnelle et sociale en l'absence de confrontation, de discussion, d'échange, de concertation, de solidarité, etc. L'ERE fait appel à la coopération dans l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action. Il s'agit d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres ; les apprenants et l'enseignant deviennent idéalement co-gestionnaires de la situation pédagogique (p. 65).

C'est donc d'un appel au travail en partenariat visant la communauté, mais avec une ouverture de transformation individuelle, une relation tissée dans le dialogue et la reconnaissance de l'autre, de son vécu et de ses expériences ou la participation réelle dont Fals Borda (2009). C'est une approche qui prône aussi les valeurs de la collaboration, l'entraide, la solidarité et l'engagement en tant que citoyens.

La reconnaissance du milieu de vie et de sa réalité fait en sorte que les personnes puissent mieux s'identifier avec ce contexte et tisser des liens et des actions en cohérence avec les besoins du milieu et des communautés. Cela implique un travail collaboratif dans une perspective critique

qui permet d'analyser ces besoins et réalités comme une manifestation des dynamiques sociales, économiques et politiques de la société. De ce fait, l'approche critique ouvre la possibilité à l'individu de poser un regard critique sur sa réalité et sur les causes des problèmes socio-écologiques, les relations de pouvoir, la prise de décision et la participation, entre autres, afin de proposer des actions visant les transformations requises (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003).

Divers auteurs sont d'accord dans la considération de la complexité et de l'interdisciplinarité de l'ERE, dans son besoin d'une approche critique et contextualisée et dans sa pertinence politique et sociale (Blanchet-Cohen et Grégoire-Labrecque, 2021; Lange et Victor, 2006 ; Steele, 2011). Ainsi, l'ERE se constitue comme une partie fondamentale de la formation des personnes, car elle implique la façon dont on conçoit le monde et les liens qu'on établit avec lui et autrui. Selon Fien (1993), l'ERE, dans une perspective socialement critique, est orientée vers l'action sociale pour l'environnement avec les caractéristiques suivantes :

- Elle met l'accent sur le développement d'une conscience environnementale critique basée sur une perspective globale de l'environnement, l'étude des causes et effets des problèmes environnementaux, et son étude historique.
- Elle insiste sur le développement de la pensée critique et des habiletés de résolution de problèmes.
- Elle vise le développement d'une éthique environnementale.
- Elle met l'accent sur le développement d'une alphabétisation politique, qui favorise la participation.
- Elle requiert des stratégies pédagogiques appropriées qui permettront la participation et l'engagement.

Elle est aussi étroitement liée à un caractère communautaire et collaboratif (Cevallos et Ucar, 2019). Pour eux, seulement l'intervention de groupe peut conduire au changement des politiques. Donc, on peut dire que l'ERE socialement critique est un processus de réflexion collective qui

peut être basé sur des problèmes concrets de telle manière que les élèves comprendront la façon d’agir de la société. Les auteurs mentionnent aussi la nécessité de transformer les rôles traditionnels des élèves et des enseignants. Les élèves pourront avoir une place centrale dans le processus d’enseignement, car ils seront capables de faire l’analyse des problématiques de leur contexte et auront la capacité et les habiletés de proposer des solutions viables tout en regardant la situation du point de vue critique et réflexif.

De la même manière, les enseignants seront des agents de changement dans leur milieu (Nino-Arteaga, 2019). Ce seront des enseignants qui questionnent non seulement les problématiques environnementales globales, mais aussi le fonctionnement actuel de la société et les enjeux de l’ERE. De plus, ce seront des enseignants qui contestent aussi le modèle traditionnel d’éducation qui reproduit la façon d’agir de la société et qui est l’une des causes de la rupture du rapport être humain - milieu de vie.

Enfin, l’approche réflexive s’appuie sur la pensée critique et elle est indissociable de la pratique. Comme on l’avait déjà évoqué, la praxis (réflexion dans et sur l’action) est fondamentale dans tout processus et intervention en ERE et elle peut donc s’achever à l’aide d’une approche expérientielle et réflexive. Cela implique non seulement une réflexion sur l’action, mais aussi sur la pratique et l’action pédagogique, dans un constant aller-retour et la rétroaction sur les objectifs, le processus et les résultats. C’est donc une réflexion sur la recherche de sens, de signification, de fondement (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003), ainsi qu’une construction dialogique du savoir, dans la collectivité et l’échange. Des stratégies comme le débat, le jeu de rôles, l’analyse de valeurs et même les confrontations à un dilemme contribuent à développer la dimension réflexive des participants.

Les approches globales sont très prometteuses pour les interventions en ERE dans des contextes vulnérables même si elles ne sont pas spécifiques de l’ERE (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Par exemple, dans l’approche de résolution de problèmes qui peut partir d’un problème réel du contexte, le participant peut être confronté à des croyances, valeurs, jugements de valeur qui dans une perspective critique peuvent contribuer à une réflexion individuelle et à une construction de connaissance en prenant compte des particularités des individus.

Dans ce même ordre d'idées, la résolution de problèmes peut très bien se conjuguer avec la pédagogie de projets qui vise un travail sur une réalité concrète et signifiante pour les participants et qui mise sur la résolution du problème d'une façon proactive vis-à-vis des réalités. En ce sens, on peut aussi tisser des liens avec l'approche coopérative dans le sens que les projets permettent la participation active d'individus, à l'école par exemple, des relations non hiérarchiques entre l'élève et l'enseignant, qu'ils contribuent au développement de l'autonomie, ainsi qu'à un processus de création et d'exploration du monde.

La communauté d'apprentissage s'avère également une stratégie prometteuse pour l'ERE en contextes vulnérables. Elle implique un processus d'apprentissage collaboratif, participatif, facilitant la réflexion critique et l'action afin de produire des changements. Selon Orellana (1999), elle implique également le partage de savoirs, d'expériences et de ressources à travers une action concertée qui s'articule sur une réalité partagée. Spécifiquement pour les contextes vulnérables, elle peut être une réponse à la nécessité de développer chez les personnes la capacité d'agir collectivement pour une meilleure qualité de vie, ainsi qu'à la nécessité d'une adaptation de l'éducation aux nouvelles exigences socio-éducatives (Orellana, 2002).

2.2.3 Perspectives éducatives complémentaires à l'ERE pertinentes en milieux vulnérables

Le rôle de l'éducation en milieux vulnérables revêt une importance sociale et politique. Elle est cohérente avec la perspective de Freire de la concevoir comme partie d'un projet politique de liberté qui offre les conditions pour l'autoréflexion et la possibilité, pour l'individu, d'agencer sa propre vie (Giroux, 2010). De plus, un projet qui favorise la construction dialogique de connaissances et d'expériences, le réalisme optimiste, l'humanisme critique, les pratiques émancipatrices et la réinvention guidée par l'espoir et la solidarité sont privilégiés (Ortega, 2014).

Freire concevait la pédagogie comme une pratique morale qui permet de construire les connaissances, habiletés et relations sociales qui aident les élèves à explorer les possibilités de ce qui signifie être un citoyen critique et à élargir leur participation dans la société (Giroux, 2010). En ce sens, penser à l'éducation dans un contexte vulnérable n'implique pas seulement des relations autour des connaissances. Elle considère aussi le développement et le renforcement de la pensée critique des élèves, la connaissance de leur contexte et de leur réalité, les causes de

cette réalité socio-écologique et économique, et un travail de consolidation des processus de participation à l'intérieur de l'école et de la communauté, en apprenant les uns des autres, les uns avec les autres, autour d'objectifs communs, dans une perspective de communauté d'apprentissage qui se réapproprie la réalité partagée, et dans une perspective de contribuer à changer ce qui pose problème (Orellana, 2010).

Ce dernier point s'inscrit dans la perspective de l'espoir et de la transformation qui favorise que les groupes historiquement opprimés parlent, agissent et altèrent les relations de pouvoir dominantes (Ghiso, 2009; Giroux, 2010; Nino-Arteaga, 2019).

Dans la perspective de Freire (2005), la construction de connaissance est conçue comme un processus dialogique qui naît de l'interaction, de la reconnaissance de la différence et de la valeur de l'autre. De plus, elle privilégie des pratiques éducatives basées sur l'égalité, le dialogue, la participation, la tolérance, l'autonomie, la joie et l'espoir (Ghiso, 2009). Cela, selon Freire (2005), attaque l'autoritarisme, l'arrogance et l'intolérance. Ce sont donc des pratiques éducatives où l'élève est le sujet et le centre de l'apprentissage et où les actions pédagogiques sont conçues à partir de ses expériences, besoins, problèmes et intérêts (Ghiso, 2009).

De la même manière, cette posture favorise la révision des programmes et des méthodes éducatives afin d'être cohérente avec les principes de ces pratiques. Ainsi, elle favorise la transformation de l'école traditionnelle où les possibilités de construction des relations de réciprocité, de respect, de sens d'appartenance et de défense d'intérêts collectifs n'ont pas assez de place.

Elle remet aussi en question le but de l'éducation et sa fonction sociale ainsi que son rôle comme génératrice de processus de conscientisation, d'engagement et d'action dans une société qui a besoin de citoyens critiques et engagés avec la construction d'un nouveau projet de société (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; UNESCO, 2014). Un changement de paradigme semble alors souhaitable. Un paradigme axé sur la participation, l'égalité, la solidarité, qui propose des changements sociaux et des transformations profondes de la société. Pour Bertrand et Valois (1999), ce seraient le paradigme de la dialectique sociale et le paradigme socio-interactionnel

préoccupés essentiellement par l'analyse des situations sociales et la dénonciation des forces d'aliénation.

Cette remise en question inclut aussi l'analyse de la relation pouvoir-connaissance et la façon dans laquelle cela conditionne les choix éducatifs et ses implications. Elle pourrait donc partir d'un positionnement épistémologique et conceptuel à partir des paradigmes qui dénoncent l'iniquité, les formes d'oppression qu'elle-même approuve, les actions qui légitiment l'accentuation des différences entre groupes sociaux et la persistance des sociétés non démocratiques. Ces paradigmes socioculturels cadrent le rôle de l'école dans la société en fonction d'une vision du monde et de l'éducation (Bertrand et Valois, 1999). Elles sont associées à des paradigmes éducationnels qui devraient déterminer les curriculums et les pratiques éducatives, le système de valeurs et le rôle de l'enseignant et de l'élève dans le système enseignement-apprentissage.

Parler d'une éducation comme d'un projet politique de liberté nous amène à parler de l'éducation populaire et donc à comprendre ses principes et son étroit lien avec la construction d'une société solidaire, tolérante, avec des relations de réciprocité et dont le centre de l'action est celui de l'émancipation des groupes historiquement exclus et opprimés.

L'éducation populaire tire ses origines des postulats de Paulo Freire (les apprenants doivent être des participants actifs du programme d'apprentissage, l'expérience doit être significative pour l'apprenant et l'apprentissage doit être orienté dans un sens critique) qui sont présentés dans ses travaux : *La pédagogie de l'opprimé* (1970), *L'éducation comme pratique de la liberté* (1989), *La pédagogie de l'espoir* (1992), *La pédagogie de l'autonomie* (1996), entre autres. Son approche d'alphabétisation ayant comme objectifs d'apprendre le monde pour se le réapproprier et se situer dans son sein, pour le transformer et transformer l'éducation émancipatrice, marque une tendance forte de l'éducation populaire en Amérique latine. À noter aussi les apports des pédagogies critico-sociales et des pédagogies communautaires (Mejia, 2014). L'éducation populaire est une position pédagogique, politique et culturelle (Ghiso, 2009; Torres, 2009; Torres, 2013) qui vise à identifier l'origine structurelle de l'oppression, à comprendre de manière critique l'histoire des relations interculturelles afin de surmonter l'oppression, la discrimination ou la passivité (Freire, 1970 cité dans Ghiso, 2010; Mejia, 2014) qui proviennent du contexte des personnes. Elle ne

conçoit pas l'action éducative hors de ce contexte, hors de la compréhension de cette réalité où l'interaction d'éléments sociaux, économiques, politiques et culturels donne lieu à l'iniquité, l'exclusion, les injustices (Mejia, 2014).

Comment peut-on définir l'éducation populaire ? On peut commencer par dire qu'elle est un outil de conscientisation des classes populaires, de différents niveaux et domaines où la lutte de classes a lieu (Forero-Medina *et al.*, 2019 ; Oramas, Vallejo et Pimentel, 2010;). Elle est une action culturelle et pédagogique engagée, donc sa préoccupation est politique et pratique (Torres, 2009). Cela veut dire que les pratiques de l'éducation populaire sont orientées vers la transformation des structures étatiques injustes et inégalitaires dans une perspective d'avenir alternative au modèle hégémonique. Une tâche difficile, mais possible si l'on se situe dans la pédagogie de l'amour et de l'espoir, selon la perspective de Freire.

Dans cet ordre d'idées, Mejia (2014) identifie divers domaines d'action de l'éducation populaire. Elle n'a pas une incidence seulement dans la transformation des réalités des groupes participants à travers les mouvements sociaux et les formes organisées, ou dans la construction de processus de gouvernabilité, mais aussi dans la transformation de certaines dimensions de la sphère individuelle. À savoir, la conscience et la reconnaissance de l'individu comme être social et responsable de la construction de son identité individuelle dans l'interaction avec autrui.

Ces domaines d'action font de l'éducation populaire un puissant mécanisme de connaissance du milieu, de lecture de la réalité et du monde intérieur (Garcia, 2020 ; Ghiso, 2009 ; Mejia, 2014;) afin de travailler vers la transformation des conditions qui produisent les injustices. Mejia (2014) identifie un décalogue de principes de l'éducation populaire qu'il nous semble fort pertinent de présenter ici:

- Elle est une option éthique et politique sur et pour les intérêts des exclus et de la nature. Elle a d'ailleurs été depuis quelques années adoptée dans divers domaines, notamment la formation de dirigeants d'organisations et de mouvements sociaux en santé, environnement, communication, genre et économie solidaire (Torres, 2013).

- Elle vise l'autonomisation des exclus, sous forme d'organisations et de mouvements sociaux pour transformer la réalité selon les besoins et intérêts des communautés. Dans les années 90, par exemple, les besoins étaient plus dans la formation pour la participation locale, l'éducation à la citoyenneté et les droits de la personne. Maintenant, il y a des contenus associés à la souveraineté alimentaire, l'agroécologie, l'interculturalité, les droits de la communauté LGTBIQ+, entre autres (Torres, 2013).

- La construction de savoir se fait via la négociation, le dialogue de savoirs et par conséquent, elle considère la culture des participants en reconnaissant la diversité et la richesse des expériences de chacun,

- Elle favorise des processus d'auto affirmation (à travers l'auto connaissance et la réflexion) et de construction de subjectivités critiques.

- Elle est un savoir pratique et théorique construit à partir des résistances. Elle se nourrit dans un processus dialectique des expériences collectives.

- Elle favorise des processus de production de connaissance et des savoirs avec du sens pour l'émancipation humaine et sociale.

- Elle reconnaît différentes dimensions dans la production de savoirs et de connaissances.

Initialement, l'éducation populaire était associée à l'éducation aux adultes. Elle a pris une distance de l'école, comme institution considérée comme reproductrice de l'idéologie de l'État, mais elle commence à entrer à l'école dans les années 90 (Torres, 2013). Elle a contribué entre autres à la reconnaissance du curriculum caché et aux discours qui peuvent se mobiliser de manière « subtile » à l'école et qui ont une incidence dans le processus enseignement-apprentissage, les relations enseignant-élève, la relation et la construction des connaissances. Aussi, par la voie des théories de résistance et de la recherche-action participative, elle a contribué à repenser et mettre en lumière le besoin de transformation des théories et actions éducatives traditionnelles qui répondaient à l'éducation bancaire comme Freire (1970) la nommait.

Elle n'est donc pas exclusive aux milieux non formels ou alternatifs à l'école, mais un puissant outil pour déscolariser l'éducation. Aussi, pour la faire sortir de ses murs et lui permettre de s'associer et de travailler en partenariat avec les communautés en prenant comme point de départ leurs besoins et la lecture de leur réalité.

Néanmoins, Mejia (1991) considère que tant l'école comme l'éducation populaire doivent s'ouvrir (l'une à l'autre) afin de permettre une relation plus harmonieuse, rompre les préventions d'un côté et de l'autre, dans une action réciproque de valorisation des expériences et des apprentissages, de reconnaissance des faiblesses, afin de trouver la manière de conjuguer les deux approches dans une synergie transformatrice.

Pour ce faire, l'éducation populaire devra dépasser l'idée que l'école est le lieu central de l'idéologie dominante et un endroit de reproduction sociale du système. Cela permettra de repenser l'institution et la profession enseignante afin de trouver une nouvelle forme d'être éducateur (Mejia, 1991), à partir d'une réflexion critique des processus de domination implicites à l'école. L'école à son tour pourrait apprendre de l'éducation populaire, une pédagogie dialogique, le respect et l'importance du dialogue de savoirs et la construction collective de la connaissance, tout en respectant et en valorisant la diversité dans toutes ses formes. Pour Mejia (1991):

« Il est nécessaire que l'école apporte tout l'héritage gagné tout au long de l'histoire de l'humanité et, l'éducation populaire, cet horizon qui a émergé des conditions qui donnent origine à la misère et le développement particulier de notre continent. Il devrait être un pont permettant de tisser des liens entre le macro et le micro et de construire de nouvelles pratiques qui, dans un souci de synthèse, prend le meilleur de chacune afin de proposer un projet culturel, social, économique, éducatif et pédagogique pour notre réalité » (p.90)³⁴. [Notre traduction]

³⁴ Es necesario que desde la escuela se aporte toda la herencia ganada a lo largo de la historia de la humanidad y, desde la educación popular, ese naciente horizonte surgido de las condiciones que gestan la miseria y el desarrollo particular de nuestro continente. Ha de ser un puente que permita establecer nexos precisos entre lo macro y lo micro y construir unas nuevas prácticas que, a manera de síntesis, recojan lo mejor de cada una para plantear un proyecto social, cultural, económico, educativo y pedagógico para nuestra realidad.

L'école est sans doute un lieu privilégié pour développer des processus de changement à l'intérieur de notre société. Elle a une longue tradition de fermeture sur soi-même, avec des paradigmes qui ne permettent pas, non seulement à l'élève, mais aussi à la communauté éducative en général, de se questionner par rapport à leur réalité et plus que ça, d'aller proposer des actions concrètes et mobiliser, à partir des salles de classe, des processus de transformation. Pour cette raison, il nous apparaît fondamental d'explicitier les paradigmes socioculturels et éducatifs qui seraient plus pertinents à l'école en milieu vulnérable afin de faire des contributions véritablement significatives à partir de l'école.

En complémentarité aux pédagogies critiques et à l'éducation populaire, on ajoute l'éducation interculturelle qui s'avère déterminante dans des contextes de discrimination et de racisme. Elle a été abordée depuis plusieurs années à l'école afin d'intégrer les communautés indigènes et afro descendantes à la société hégémonique blanche. Dans ce sens, Walsh (2010) propose trois perspectives à partir desquelles l'éducation interculturelle a été abordée : l'approche relationnelle, l'approche fonctionnelle et l'approche sociocritique.

L'approche relationnelle est la plus simple. Elle est couramment utilisée afin de reconnaître la diversité culturelle et de valoriser en quelque sorte ses différences. Ici, la perspective est celle de favoriser le contact entre cultures, le partage de pratiques, de savoirs et de valeurs. Un partage qui peut avoir lieu dans un contexte d'équité ou d'inégalité, et qui n'est pas analysé et pris en compte.

L'approche fonctionnelle découle en quelque sorte de l'approche relationnelle. Elle ne conteste pas les causes de l'asymétrie et les iniquités sociales et culturelles, ainsi qu'elle ne conteste pas les règles du jeu sur lesquelles ces iniquités ont été fondées, donc elle est compatible avec le modèle néolibéral existant. C'est une approche qui veut promouvoir le dialogue et la tolérance entre les cultures, sans forcément vouloir affecter les causes de l'asymétrie sociale et culturelle en vigueur (Tubino, 2005).

À la lumière de ces deux perspectives, on peut analyser la manière dont la diversité culturelle a été traitée à l'école (Osuna, 2012). Par exemple, l'assimilation culturelle qui tacitement valide la théorie du déficit qui argumente que l'appartenance à des communautés minoritaires (indigènes et afro descendantes) est à l'origine des difficultés ou des différences dans le processus

d'apprentissage de ces enfants. Il faudrait donc offrir une éducation compensatoire (Arroyo, 2013) afin que ces enfants arrivent au même niveau des standards de la société et culture hégémonique, en éliminant ce déficit, sans aucunement remettre en question l'origine des inégalités ou tout simplement sans prendre en compte la différence des contextes.

Aussi, une prétendue valorisation des autres cultures peut se faire par la simple inclusion de contenus ethniques dans le curriculum, la promotion de l'apprentissage de la « différence », l'orientation multiculturelle et l'éducation antiraciste. Des pratiques qui font une analyse à partir d'une perspective individuelle et non institutionnelle, sans avoir d'impacts dans les pratiques et la remise en question de la culture dominante. Des efforts insuffisants et biaisés qui ne permettent pas de comprendre l'ampleur par exemple du racisme ou des inégalités que ces communautés ont subies historiquement. Finalement, l'auteur mentionne le traitement à partir de la bi culturalité qui prétend que les groupes minoritaires ne perdent pas leur culture, mais cela se fait parfois dans un contexte de compartimentation/isolement de cultures en totale absence d'échanges (Gonzalez, 2017).

L'approche sociocritique de l'interculturalité a comme point de départ le problème structurel-colonial-racial où « la différence se construit dans une structure et une matrice coloniale de pouvoir racialisé et hiérarchique, avec les blancs et les blanchis au sommet et les peuples indigènes et les afros dans les échelons inférieurs » (Walsh (2010, p. 4).

De ce point de vue, l'éducation interculturelle est un projet politique, social et éthique. Il devrait chercher à changer les structures, les conditions et les dispositifs de pouvoir qui maintiennent l'iniquité, l'infériorisation, la racialisation et la discrimination (Ferrao, 2010 ; Osuna, 2012 ; Walsh, 2010). Un projet qui se construit avec les gens et qui requiert la transformation des structures et des relations sociales, qui implique une manière différente de cohabiter en société, de connaître, de penser et de sentir. Cette éducation interculturelle s'entrecroise avec la sphère du savoir, d'être et de la vie. Elle s'intéresse aussi à l'exclusion, à la déshumanisation et à la subordination des connaissances, aux êtres et savoirs de résistance et d'opposition qui persistent malgré la déshumanisation.

Elle est une approche fort pertinente pour l'école en milieux défavorisés et en particulier celle qui reçoit des enfants et de jeunes victimes du conflit et qui appartiennent à des communautés ethniques, afin de les rendre plus visibles et de faire un travail conjoint avec les autres enfants. Le défi de l'éducation interculturelle est de la faire sortir des discours de race ou d'ethnie et de l'introduire de façon transversale afin de déconstruire la notion et de construire une société basée sur d'autres principes d'inclusion, de diversité et d'égalité (Castillo, 2016 ; Ferrao, 2010). De la même manière, adopter une posture critique envers les mécanismes qui légitiment et appuient l'exclusion et la domination.

Finalement, Ferrao (2010) mentionne que l'éducation interculturelle reste un défi pour l'école étant donné le racisme structurel, la pensée coloniale et l'absence de l'étude de la notion dans la formation initiale des enseignants.

2.2.4 Éducation relative à l'environnement en Colombie

L'éducation relative à l'environnement en Colombie a une histoire et une trajectoire longues. Dans cette section, on montre comment diverses instances ont travaillé en partenariat afin d'établir des lignes directrices pour le développement de l'ERE dans l'éducation formelle et non formelle. Ce processus a été aligné avec les directives mondiales. Il a pris en compte des particularités du pays, des besoins et des mécanismes qui s'avèrent les plus pertinents pour répondre aux besoins et aux problématiques socio-écologiques du territoire. On finalisera la section avec la description de la manière avec laquelle l'ERE est abordée spécifiquement à l'école, que ce soit par la voie des projets environnementaux ou incluse dans le programme de formation.

2.2.4.1 Antécédents et normativité de l'éducation relative à l'environnement en Colombie

Dans le Premier Congrès forestier de Colombie réalisé en 1945, des recommandations sur l'ERE en ce qui concerne l'éducation des paysans, ainsi que sur la promotion de campagnes dans les écoles rurales ont été faites. Par la suite en 1968, avec la création de l'Institut National de Ressources naturelles, l'institutionnalisation de l'ERE a commencé dans le sens qu'on lui

attribuait comme principal rôle la réalisation d'activités d'information et divulgation en ce qui concerne la conservation des ressources naturelles (Sepulveda, 2010).

L'auteur décrit les événements marquants dans les années 70 pour l'institutionnalisation de l'ERE dans le pays. En 1973 avec le décret 1040, le Conseil National de Population et Environnement a été créé comme organisme conseiller du gouvernement en ce qui concerne la population, les ressources naturelles et l'environnement. Par la suite et en réponse à la Conférence de Stockholm, la Colombie a créé la première loi-cadre en environnement du pays: la Loi 23 de 1973 et le Décret 2811 de 1974 (Code national des Ressources naturelles et de la Protection de l'Environnement). Le code a réglementé, entre autres, le service national environnemental obligatoire, l'inclusion de cours d'écologie dans l'éducation formelle, l'utilisation des médias pour la divulgation de programmes éducatifs sur le besoin de protéger l'environnement et la gestion de ressources naturelles. En 1978, la Commission Conseillère pour l'Éducation Écologique et de l'Environnement a été créé afin qu'en articulation avec le ministère de l'Éducation elle intègre dans le programme d'études de l'éducation formelle et dans tous les niveaux, l'écologie, la préservation de l'environnement et des ressources renouvelables. Finalement, dans l'année 1979, un projet a été présenté au Congrès de la République afin de réglementer le Code Sanitaire (Loi 9 de 1979) et de concevoir la santé comme un droit public en lien direct avec le milieu.

En 1991, un renouvellement de la Constitution politique a été fait. De ce fait, on trouve des articles qui font référence à l'environnement, au droit à un environnement sain et à la responsabilité de l'État dans la gestion des ressources (Florez, 2012; Sepulveda, 2010 ; Torres, 2011). Par exemple, l'article 79 mentionne spécifiquement le droit des citoyens colombiens à profiter d'un environnement sain, ainsi que l'État comme garant de la protection de la diversité et les ressources naturelles. D'ailleurs, l'article 80 donne à l'État le rôle de planificateur de la gestion des ressources afin de garantir le développement durable, la conservation et la préservation de la diversité (Paz, Avendaño et Parada, 2014).

Suivant la ligne de temps, à travers la Loi 99 de 1993, le ministère de l'Environnement est créé et une réorganisation du secteur public responsable de la gestion et de la conservation des ressources naturelles est faite aussi. Comme résultat, le Système national environnemental (SINA)

voit le jour (Sepulveda, 2010). Ce dernier est l'ensemble des orientations, normes, activités, ressources, programmes et institutions qui permettent la mise en place des principes généraux environnementaux (MAVDT et MEN, 2003). Il faut remarquer que ce sont les interactions entre ces composantes, celles qui donnent le caractère au système et celles qui dynamisent les objectifs environnementaux locaux et régionaux.

Dans la Loi 115 de 1994 (Loi générale d'éducation), l'ERE est introduite de manière explicite à l'éducation formelle en précisant que tous les niveaux de l'éducation formelle sont obligés à l'enseignement de la protection de l'environnement, l'écologie et la préservation des ressources naturelles. Ensuite avec le Décret 1743 de 1994, l'ERE s'est institutionnalisée dans l'éducation formelle via les projets scolaires environnementaux (PRAE³⁵), et a été renforcé avec le Rapport de la Mission de Science, Éducation et Développement en 1994: *Colombie au fil de l'opportunité* (Torres, s.d.). Ce processus a été coordonné à travers divers mécanismes par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Environnement, du Logement et du Développement territorial, responsables à l'époque du processus de consolidation de l'ERE dans le pays.

Une année après, en 1995, on assiste à la formulation des lignes directrices en science et en ERE qui énonçaient comme objectifs de l'ERE en Colombie: la conscientisation des citoyens par rapport aux problématiques environnementales, la connaissance des ressources et de la biodiversité, la formation en ce qui concerne les valeurs, attitudes et comportements favorables envers l'environnement, des compétences pour la résolution de problèmes et la participation visant l'engagement des citoyens dans la solution des problématiques (Paz, Avendaño et Parada, 2014).

Cette normativité est articulée en 1997 avec le Plan national de Développement environnemental : le saut social, vers le développement humain durable, qui prenait en compte la pauvreté, la violence et l'environnement comme des axes fondamentaux et déterminants pour le développement du pays et cela en cohérence avec une vision et une approche systémique. Pour les années qui suivent (1998-2002), le *Plan national de Développement : Un changement pour la*

³⁵ Proyecto ambiental escolar. Une des stratégies proposées par la Politique nationale d'Éducation relative à l'environnement qu'on décrira plus loin.

construction de la paix était plus centré sur le développement d'une éthique et d'une responsabilité pour faire face de façon collective aux problèmes environnementaux (Paz, Avendaño et Parada, 2014). On peut remarquer donc très peu de cohérence entre les deux périodes, ce qui a eu une incidence dans le processus de consolidation de l'ERE dans le pays.

2.2.4.2 Politique nationale d'ERE en Colombie : principes, stratégies et défis

Pendant la période comprise entre 1992 et 2002, un travail en partenariat, entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Environnement, du Logement et du Développement territorial, a été développé pour la formulation d'une Politique nationale d'Éducation relative à l'Environnement (PNEA) (Torres, s.d.).

Elle est formulée en 2002 dans le cadre des agendas internationaux proposés jusqu'à ce moment pour orienter les actions institutionnelles et particulières pour le renforcement du rapport humain-nature. L'intention initiale de formuler une politique en Colombie répond au besoin d'aborder les problèmes environnementaux qui vont au-delà des limites géographiques et politiques et qui interpellent la société face à la dégradation des écosystèmes et l'impact négatif pour les communautés.

La PNEA a d'importants antécédents historiques à partir desquels les idées et les projets pour promouvoir l'ERE dans le système éducatif colombien ont commencé à se développer. Comme on l'a déjà mentionné, en 1991, la nouvelle Constitution nationale et la Loi générale d'éducation en 1994 ouvrent le chemin pour sa formulation. Dans cette dernière par exemple, l'environnement est conçu comme une composante importante de l'éducation, ainsi que du respect des droits de la personne, de la paix et de la démocratie pour l'amélioration culturelle, scientifique et technologique.

L'ERE en Colombie est conçue alors dans la PNEA à partir d'une vision systémique, holistique et globale avec la possibilité de donner un regard critique à l'éducation traditionnelle. D'après la PNEA, l'ERE n'est pas une discipline ou un thème annexe au curriculum, mais un objet de recherche à partir de la didactique, la pédagogie et la formation. Ces orientations servent de guide pour les actions en ERE en éducation formelle et non formelle dans le pays.

La PNEA a pour but de donner un cadre conceptuel, stratégique et projectif pour l'ERE en Colombie. De la même manière, elle est un instrument pour coordonner les actions des acteurs et des secteurs dans tous les scénarios du développement de cette dimension dans le pays. Elle veut aussi contribuer à la reconstruction de la culture, d'une éthique environnementale respectueuse de toute forme de vie, sans vouloir homogénéiser le travail des acteurs, mais plutôt de les orienter sur la base du travail en concertation et en partenariat (Torres, s.d.). En prenant en compte cela, on décrit quelques buts de la PNEA (MAVDT et MEN, 2003):

- Fournir un cadre conceptuel et méthodologique basique qui oriente les actions en ERE dans le pays, tant dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle et informelle, visant le renforcement des processus participatifs, l'installation de capacités techniques et la consolidation de l'institutionnalisation et le rayonnement de l'ERE vers des horizons de construction d'une culture éthique et responsable de la gestion durable de l'environnement.
- Formuler des stratégies permettant d'inclure l'ERE comme axe transversal dans les plans, programmes et autres, dégagées du secteur de l'environnement ou du secteur éducatif dans la dynamique du SINA. Cela, non seulement du point de vue conceptuel (vision systémique de l'environnement et formation intégrale des citoyens et citoyennes du pays), mais aussi à partir des actions d'intervention des divers acteurs sociaux avec des compétences et responsabilités dans la problématique particulière. Cela dans le cadre d'une amélioration de la qualité de l'environnement local et régional ou national, et par conséquent de la qualité de vie du pays.
- Offrir des instruments permettant d'ouvrir des espaces pour la réflexion critique à propos de la nécessité d'aller vers des modèles de développement qui incorporent un concept de soutenabilité non seulement naturelle, mais aussi sociale et qui considèrent notre diversité culturelle comme une force pour atteindre les buts de l'ERE dans le pays.
- Renforcer les Comités Techniques Interinstitutionnels d'Éducation relative à l'environnement en les positionnant comme les mécanismes régionaux ou locaux qui visent la décentralisation des processus d'ERE. Cela en prenant en compte divers contextes naturels, sociaux et culturels du pays et leurs réalités environnementales particulières.
- Mobiliser des processus de recherche qui, à partir des composants éducatifs et environnementaux, permettent une réflexion critique par rapport à la problématique environnementale et son rayonnement dans la compréhension des problèmes locaux, régionaux ou nationaux. De la même manière, promouvoir des

mécanismes permettant la diffusion et la socialisation des résultats et processus significatifs de recherches concernant l'environnement ou l'éducation (p.15).

Cela implique, selon Torres (2007), la formation de citoyens capables de comprendre les diverses facettes du contexte dans lesquels ils évoluent. De plus, former des citoyens responsables critiques, préparés pour la participation à la prise des décisions en ayant un sentiment d'appartenance local, régional et au niveau du pays, et en prenant en compte leur rôle dans la transformation ou la construction de la société colombienne (Sepulveda, 2011). Ici, la participation est conçue comme une compréhension élargie de la démocratie et des instances qui l'assurent ce qui implique l'inclusion sociale et le principe d'autonomisation dans toutes les interventions en ERE (Torres, 2011).

Pour la PNEA, il est fondamental d'avoir une clarté conceptuelle en ce qui concerne la définition d'environnement afin de bien orienter les processus en ERE et d'atteindre les objectifs proposés. Dans la politique, l'environnement est défini comme:

Un système dynamique défini par les interactions physiques, biologiques, sociales et culturelles, perçues ou non, entre les êtres humains et les autres êtres vivants et tous les éléments du milieu dans lequel ils habitent, bien qu'ils soient [les éléments] naturels, transformés ou créés par l'être humain (MAVDT et MEN, 2003, p. 18).

Cela permet de voir un concept ample qui mène à une compréhension de la complexité des interactions et une vision systémique de l'environnement, ce qui évidemment permet donc de penser à la formulation de projets dans le même sens. Dans le même ordre d'idées, l'ERE est définie dans la politique comme:

Le processus permettant à l'individu de comprendre les relations d'interdépendance avec le milieu, à partir d'une connaissance réflexive et critique de sa réalité biophysique, sociale, politique, économique et culturelle afin qu'à partir de l'appropriation de la réalité concrète, des attitudes de valorisation et de respect chez lui et sa communauté puissent être développées. Vue comme ça, ce que propose l'ERE est la transformation du système éducatif, des pratiques pédagogiques, de la construction de la connaissance et de la formation des individus et collectifs (MAVDT et MEN, 2003, p.19)

Le processus de formulation de la politique est décrit par Torres (2007) comme un travail de discussion sur le terrain et avec les acteurs, en reconnaissant leurs expériences et leurs efforts et

en faisant une lecture critique de la réalité environnementale et éducative de chaque contexte. De là, la construction collective guidée par la mobilisation des acteurs et des scénarios sociaux où les processus de participation ont été renforcés. L'auteur identifie trois étapes dans le processus: **D'exploration (1992-1994)**, où les approches et conceptions de l'ERE ont été identifiées; **d'approfondissement (1994-1995)**, où a eu lieu la réflexion théorique/conceptuelle; et **de projection (1995-2007)** qui a donné lieu à la formulation, discussion et implémentation des lignes directrices de l'ERE en Colombie.

Malgré les efforts déployés par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Environnement et du Développement durable, il y a des difficultés identifiées dans l'implémentation de l'ERE dans tous les secteurs. Le travail de diagnostic développé pour la formulation de la PNEA a trouvé un ou une :

- Absence de conceptualisation claire en ce qui concerne le concept d'environnement et de l'ERE;
- Manque de coordination des actions développées par les institutions ou organismes avec des compétences et responsabilités en environnement et en ERE;
- Décontextualisation des actions en ERE reflétée dans des actions qui ne comptent pas la participation des divers acteurs sociaux et qui ne répondent pas à un besoin ressenti par la communauté;
- Faiblesse dans l'explicitation de la relation entre la problématique environnementale et les activités productives nationales, régionales et locales, dans lesquelles le travail n'est pas fait de manière interdisciplinaire;
- Concentration des PRAE dans des aspects purement écologiques et axés sur une vision ressourciste;
- Travail excessif sur les systèmes naturels;
- Vision catastrophiste;
- Désarticulation du Projet éducatif institutionnel et le PRAE qui se reflète dans la structure curriculaire, car l'ERE n'est pas adoptée comme axe de discussion permanente dans les processus de formation;

- Difficulté pour faire des PRAE des exercices de recherche en ERE permettant la problématisation et le questionnement des réalités socio-environnementales;
- Absence de travail interinstitutionnel, avec très peu de projection communautaire (p.12).

La politique a été formulée visant entre autres à répondre à ces défis et à permettre un réel déploiement de l'ERE que ce soit dans l'éducation formelle ou non formelle. Toutefois, comme on le verra dans la section suivante, en ce qui concerne le travail via les PRAE dans l'éducation formelle, restent encore les mêmes défis après plus de 15 ans de sa formulation.

La PNEA implique non seulement le secteur formel de l'éducation, mais aussi le secteur non formel, informel et d'autres acteurs qui font partie du Système national environnemental (SINA) et propose des stratégies qui peuvent être utilisées selon le contexte (Florez, 2012 ; Torres, 2007), par exemple:

- Le renforcement du CIDEA (Comité Technique Interinstitutionnel d'Éducation relative à l'environnement);
- L'inclusion des PRAE et PROCEDA (Projets citoyens d'éducation relative à l'environnement);
- La formation d'éducateurs et d'autres acteurs;
- La formation pour la formulation et la mise en place des plans et d'actions de communication;
- Le renforcement du SINA;
- L'inclusion de l'ethno éducation dans les interventions en ERE;
- L'inclusion de la perspective de genre dans les interventions en ERE;
- La promotion du service militaire *environnemental*;

- La participation et l'intégration des processus en ERE et la gestion du risque.

Parmi ces stratégies, on discutera avec plus de détails de trois d'entre elles: les PROCEDA, les PRAE et les CIDEA. D'abord, les PROCEDA, c'est la stratégie proposée dans la politique pour les interventions dans l'éducation non formelle et elle fait référence particulièrement au travail communautaire qui vise la transformation des dynamiques socioculturelles et écologiques des régions (Torres, 2007). Cette stratégie est aussi suggérée pour travailler en articulation avec les PRAE dans un exercice de complémentarité, de vision et d'action plus globale face aux défis et problématiques environnementales du contexte.

Ainsi, l'ouverture de l'école à la communauté est essentielle non seulement pour connaître le contexte des élèves et leur réalité sociale, économique, culturelle et écologique, mais aussi pour permettre que ces dynamiques communautaires imprègnent les processus éducatifs vis-à-vis la réalité qui parfois dépasse les lignes directrices du programme de formation.

Les projets ou interventions en ERE à l'école peuvent se constituer comme un pont facilitant des scénarios pour la discussion, la réflexion et la construction collective de sens et d'un sentiment d'appartenance (Florez, 2012), dans un souci de respect de la diversité culturelle, des expériences, des limites et des craintes des autres. Un travail complémentaire qui facilite le tissage des liens entre l'école et la communauté afin de travailler ensemble pour faire face aux défis socio-écologiques présents dans le contexte local et régional.

Florez (2012) considère la communauté d'apprentissage comme un outil intéressant pour créer ce pont entre l'école et la communauté, entre le PRAE et le PROCEDA. Pour lui, une stratégie comme la communauté d'apprentissage promeut le dialogue et la construction sociale des connaissances, où la participation consciente et engagée des acteurs sociaux permet la prise de décisions de manière articulée, tout en prenant le contexte local comme référence à partir duquel les individus reconstruisent leur idéal de société.

Cet enjeu de l'ERE transcende les sphères proprement scolaires et devient le scénario communautaire pour partager, interagir et faire face aux demandes que le monde actuel exige, un défi collectif, un défi de tous (Florez, 2012, p.99)

Dans le même sens de travail en partenariat, de construction collective et d'engagement pour faire face aux défis socio-écologiques, les CIDEA se constituent comme des mécanismes pour la gestion de l'ERE à travers un travail en concertation des divers acteurs. Ce travail a généralement pour but l'union des efforts conceptuels, méthodologiques et financiers pour la contextualisation de la PNEA selon les besoins du terrain. Ils sont conçus aussi comme une stratégie d'autonomie et de décentralisation de l'ERE qui permet de diminuer l'atomisation ou les actions isolées et décontextualisées sur le terrain (Torres, 2007). Ils sont formés par les Corporations Autonomes régionales et de Développement durable³⁶, les Secrétariats d'Éducation régionale et municipale, des représentants des universités et d'autres acteurs en ERE de chaque région.

Dans certaines régions, les directions d'école peuvent aussi être impliquées dans les CIDEA, ce qui permet de mieux articuler les actions faites à l'intérieur de l'institution et celles développées dans d'autres instances, de connaître les défis et les enjeux socio-écologiques locaux et régionaux. Aussi, cela leur permet de participer dans des discussions et mobilisations en ce qui concerne le financement aux projets et actions en ERE, ainsi que les difficultés trouvées par les acteurs. De la même manière, c'est une possibilité de construction collective et une instance de participation qui permet aux écoles d'aller au-delà des actions à petite échelle et d'avoir une vision plus globale de l'importance et l'impact des actions concertées en ERE. C'est aussi une porte d'entrée pour l'articulation entre les PRAE et les PROCEDA en tant que stratégies qui dynamisent les processus d'ERE dans les scénarios formel et informel (Florez, 2012).

2.2.4.3 Intégration de l'éducation relative à l'environnement dans le programme de formation de l'école en Colombie: projets environnementaux scolaires (PRAE)

En ce qui concerne l'éducation formelle, la stratégie privilégiée est l'inclusion des PRAE dans le curriculum de chaque école dans tout le territoire national. Il doit être en articulation avec le projet éducatif scolaire (PEI) et répondre à une évaluation diagnostique locale, régionale et

³⁶ Le ministère de l'environnement (<https://www.minambiente.gov.co>) les définit comme des institutions de nature publique, créées par la loi, constituées d'entités territoriales qui, de par leurs caractéristiques, constituent géographiquement le même écosystème ou forment une unité géopolitique, biogéographique ou hydrogéographique, dotée d'une autonomie administrative et financière, de leurs propres actifs et d'un statut juridique responsable de par la loi pour administrer, dans la zone de sa juridiction, l'environnement et les ressources naturelles renouvelables et promouvoir son développement durable, conformément aux dispositions légales et politiques du ministère de l'Environnement et de développement durable.

nationale (Paz, Avendaño et Parada, 2014). Il doit aussi inclure des problématiques, besoins, et potentialités de la relation être humain-nature dans le contexte. C'est un projet qui prend en compte les principes d'interculturalité et d'interdisciplinarité afin de contribuer à la résolution des problèmes spécifiques. Sa formulation et sa mise en place doivent être assurées par la communauté éducative (élèves, parents, diplômés, enseignants, administrateurs), dans un processus d'articulation et d'organisation avec la communauté (Sepulveda, 2010).

En plus de cela, Torres (2011) mentionne d'autres moyens à prendre en compte pour l'opérationnalisation de l'ERE à l'école. Elle en nomme quelques-uns: privilégier l'approche par problèmes à travers les PRAE, concevoir une école ouverte avec une projection communautaire (en articulation avec les PROCEDA), veiller à la formation permanente des enseignant(e)s et d'autres acteurs participants dans les interventions en ERE et penser des curriculums qui prennent en compte la problématique socio-écologique du contexte et qui l'articulent dans son PEI. Par ailleurs, miser sur la formation pour le travail intersectoriel et interinstitutionnel (concertation et partenariat), transversal et interdisciplinaire, ainsi que pour la compréhension de la problématique interculturelle et la particularité de chaque contexte (MAVDT et MEN, 2003).

Le PRAE est défini par Torres (2007) comme un projet transversal qui a pour but l'exploration des solutions à une problématique ou à une potentialité environnementale. Aussi, un projet qui permet l'ouverture d'espaces de réflexion pour la communauté éducative (en prenant compte d'autres institutions et organisations aussi) et qui peut être aussi utilisé comme un outil d'intervention-recherche (Florez, 2012; Torres, 2007;). Pour la formulation du PRAE, Paz, Avendaño et Parada (2014) identifient les principes suivants: la participation de la communauté éducative dans la formulation et la mise en place du projet, incluant la direction d'école comme instance de contrôle et de coordination; la formation continue des enseignant(e)s; un processus d'évaluation continue et l'implémentation du service social environnemental obligatoire³⁷.

³⁷ La résolution 4210 de 1996 du ministère de l'Éducation a formulé les principes généraux pour l'organisation et le fonctionnement du service social scolaire obligatoire pour les écoles du réseau public et privé. Un mécanisme qui permet aux élèves de s'intégrer dans la vie communautaire afin de contribuer à leur formation sociale et culturelle à travers de projets pédagogiques visant le développement de valeurs, particulièrement la solidarité, la participation, la protection et conservation de l'environnement, la dignité et le sens du travail et des loisirs. Spécifiquement en environnement, le travail est articulé avec les PROCEDA développés par les secrétariats d'éducation ou les corporations autonomes régionales et qui fournissent des programmes en ERE, le renforcement des groupes écologiques ou de réseaux de travail en environnement (<http://www.colombiaaprende.edu.co>).

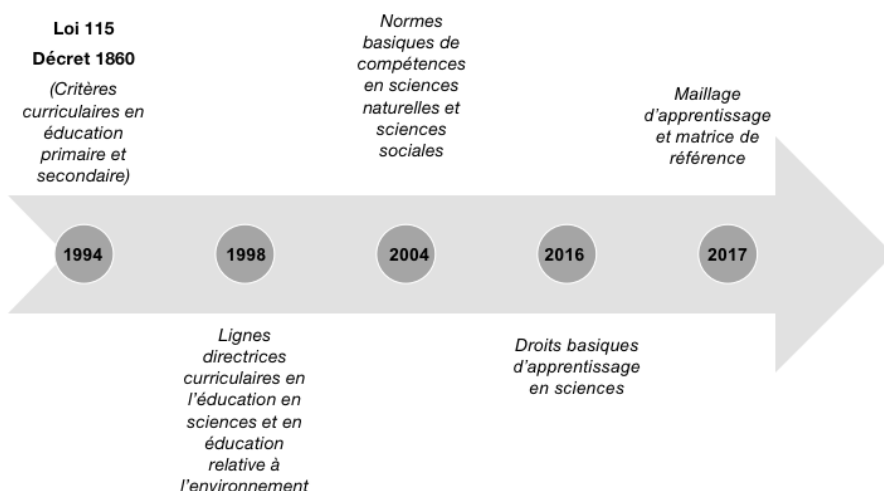
D’ailleurs, c’est un projet qui devrait prendre en compte l’interculturalité, la formation de valeurs, l’interdisciplinarité, la participation et la formation pour la démocratie, ainsi que pour la gestion et la résolution de problèmes. Il peut contribuer à développer le sentiment d’appartenance et la construction de l’identité locale et régionale basés sur des principes de tolérance, d’acceptation des différences et de recherche du consensus (Torres, 1998 cité dans Florez, 2012).

Cette intégration de la dimension environnementale à l’école via les PRAE est complétée par son inclusion dans le programme de formation de l’école au primaire et au secondaire ce qui permet aux enseignants de se référer et d’aborder la dimension environnementale au-delà des PRAE.

Dans les lignes qui suivent, on montrera chronologiquement comment les changements dans le programme de formation de l’école se font au détriment de la visibilité de l’ERE (Figure 2.5). Elle reste dans les marges de l’école et est abordée par les PRAE qui n’arrivent pas à dépasser des approches parfois déconnectées de la réalité et des besoins des écoles et des élèves.

En 1994, la Loi 115 (Loi générale d’éducation) et le décret 1860 régulent le service éducatif, ainsi que les principes pédagogiques et organisationnels généraux et les domaines de formation à l’école. La loi privilégie le PEI (projet éducatif institutionnel) comme le document recteur qui doit être formulé en tenant compte des conditions sociales, économiques et culturelles du contexte et qui devrait être mis en œuvre avec toute la communauté éducative.

Figure 2.5 Les documents de référence curriculaire en sciences et en ERE en Colombie



Source : Élaboration propre

Pour répondre aux dispositions de la Loi générale d'éducation, en 1998 le ministère de l'Éducation formule les *Lignes directrices curriculaires* pour tous les domaines d'apprentissage qui sont des points d'appui et d'orientation générale et qui assimilent le curriculum comme l'ensemble de critères, plans d'étude, programmes, méthodologies et processus qui contribuent à la formation intégrale et à la construction d'identité culturelle, nationale, régionale et locale (Ministerio de educación nacional, 1998).

Dans cet ordre d'idées, les *Lignes directrices curriculaires en science et en ERE* forment le document de référence qui signale l'horizon éducatif pour ce domaine et qui permet la compréhension de son rôle dans la formation des personnes. De la même manière, il aborde les tendances actuelles en enseignement et apprentissage, ainsi que les indicateurs (cognitifs) de la réussite des élèves pour les différents niveaux de l'éducation formelle dans le domaine (ibid, 1998). Le document est structuré en trois parties: 1) les référents théoriques, qui sont complétés par le Décret 1743 de 1994 à travers lequel on fixe les critères pour la promotion de l'ERE dans l'éducation formelle et non formelle; 2) les implications des référents théoriques dans la pédagogie et la didactique, qui contribuent à la réflexion de la pratique pédagogique des enseignants et; 3) des exemples de mise en œuvre des lignes directrices dans une proposition curriculaire.

On considère que l'ERE est explicite dans ce document. Dans les référents théoriques et épistémologiques on trouve des invitations à la réflexion par rapport à des sujets comme: la vision du monde, la relation être humain-environnement, la relation entre la connaissance scientifique, technologique et d'autres savoirs, l'école comme une institution sociale et démocratique, l'importance de la formation en valeurs, la relation de l'école avec la dimension environnementale. Enfin, ce document était une référence très utile pour l'école permettant de bien comprendre la manière dans laquelle cette articulation/intégration de l'ERE dans le curriculum est possible.

Ce document contenant les lignes directrices en sciences et en ERE a changé en 2004 à la suite de réflexions gouvernementales par rapport à la couverture et la qualité de l'éducation dans le pays et face aux nombreux défis du nouveau millénaire. En suivant les lignes directrices du Plan de Développement de 2003, le ministère de l'Éducation, en partenariat avec l'Association de Facultés d'Éducation, et d'autres acteurs du domaine a transformé les lignes directrices dans un document qui définit les *Normes basiques de compétences* visant le développement des compétences et des habiletés dont les enfants et jeunes auront besoin pour faire face aux exigences du monde contemporain et pour vivre en société (Ministerio de educación nacional, 2004). Afin de permettre un développement intégré et graduel, les normes basiques s'articulent dans une séquence de complexité croissante et les niveaux scolaires sont regroupés en cycles (2 niveaux par cycle).

Les normes fondamentales de compétences sont des critères clairs et publics qui permettent de connaître ce que les enfants et jeunes doivent apprendre. Aussi, elles établissent le point de repère autour des capacités : savoir et savoir-faire, dans chaque discipline et niveau scolaires (ibidem, 2004). De telle manière, elles sont un guide afin que toutes les écoles urbaines ou rurales, du système privé ou public, offrent la même qualité de l'éducation à tous les élèves du pays. Malgré l'intention d'assurer la qualité de l'éducation dans tout le territoire, le nouveau document méconnaît la grande diversité de contextes, régions et cultures du pays, et force les enseignants à développer des exigences envers les élèves ou à aborder des connaissances qui ne sont pas pertinentes dans leur contexte. De la même manière, cela exclut les particularités culturelles et la construction de connaissances des communautés afros, indigènes et même des communautés déplacées par la violence.

D'ailleurs, le document fait référence aux compétences en sciences naturelles et sciences sociales que les élèves développeront dans chaque cycle, mais l'ERE disparaît pour se mêler avec la relation science-société-environnement. Bien que les connaissances et habiletés que les élèves seront capables de maîtriser à la fin de chaque cycle soient utiles pour la compréhension de certains phénomènes et problématiques socio-écologiques, ce n'est pas assez dans le sens où une seule vision de monde ne permet pas aux enfants et jeunes de comprendre la complexité du monde vivant et ses interactions avec d'autres sphères comme l'économie, la culture et la politique. Il en résulte donc une approche nettement scientifique et naturaliste qui ne correspond

pas aux visés des lignes directrices en sciences et en ERE formulées en 1998 qui permettaient une réflexion du point de vue épistémologique non seulement en ce qui concerne la construction des connaissances, mais aussi en considérant la place de l'être humain dans la nature et son rôle dans la construction de la société:

L'école, en tant que système social et démocratique, doit éduquer afin que les individus et les collectivités comprennent la nature complexe de l'environnement résultant de l'interaction de ses dimensions physique, chimique, sociale, économique et culturelle. De plus, qu'ils construisent valeurs et attitudes positives pour l'amélioration des interactions être humain-société-nature visant une gestion adéquate des ressources naturelles et le développement des compétences basiques pour résoudre les problèmes environnementaux (Ministerio de educación nacional 1998, p.23)

On voit donc une perte de l'espace occupé par l'ERE dans le curriculum qui pourrait avoir aussi des conséquences sur la conception du PRAE et l'intégration des connaissances et des processus qui pourraient être développés avec les enfants et jeunes à l'école.

Pendant plus de 15 ans, le document des *Normes basiques de compétences* a été celui de référence pour les pratiques pédagogiques à l'école. En 2015, le ministère de l'Éducation a proposé un nouveau changement, un nouveau document : *les Droits fondamentaux d'apprentissage (DBA), un ensemble d'apprentissages structurants*³⁸, et qui a été le résultat d'un travail de tables de concertation en partenariat avec divers acteurs de l'éducation nationale. Ce document a été organisé en prenant en compte les deux derniers documents qui orientaient le design curriculaire des domaines de formation et, par lui-même, il ne constitue pas une proposition curriculaire. Il doit être articulé avec des approches, des méthodologies et des stratégies en prenant en compte le contexte de chaque école dans le cadre du PEI et les plans propres à chaque domaine d'apprentissage ainsi que les plans de cours (Ministerio de educación nacional, 2016).

³⁸ Un ensemble cohérent de connaissances et habiletés avec le potentiel pour organiser les processus nécessaires dans l'atteinte de nouveaux apprentissages et qui, en conséquence, permettent des transformations profondes dans le développement des personnes (Ministerio de educación nacional, 2016).

De la même manière que les Normes basiques de compétences, les DBA de sciences naturelles sont formulés conjointement aux DBA en sciences sociales. La structure des DBA est composée de trois éléments: **l'énoncé**, qui fait référence à l'apprentissage structurant de chaque domaine de formation; **les évidences**, qui sont les indices clés qui montrent aux enseignants si l'élève est en train d'atteindre ou pas l'apprentissage de l'énoncé, et; **l'exemple**, qui montre à l'enseignant ce qui pourrait être l'atteinte des évidences.

L'organisation des DBA est flexible et ne demande pas d'une organisation spécifique pour le travail avec les élèves. Les évidences se montrent comme des références que l'enseignant (par la voie de sa connaissance des élèves), devra ajuster au rythme de travail, ainsi qu'aux expériences qui contribuent à leur atteinte des objectifs.

De la même manière que dans le document des Normes basiques de compétences, les DBA ont laissé de côté les sujets en lien avec l'ERE. On trouve tout au long du document pour chaque année scolaire, des énoncés qui ne font référence qu'à des phénomènes physiques, chimiques ou biologiques, donc une perspective purement scientifique. Seulement pour l'année scolaire 11 (dernière année du secondaire), on trouve un énoncé qui fait référence à l'analyse des situations environnementales (réchauffement climatique, pollution, exploitation minière, déforestation, etc.) dans une perspective de résolution de problèmes, mais avec un manque d'une vision critique et réflexive en prenant en compte la réalité et le contexte social actuel du pays. Encore une fois, l'ERE n'est conçue que comme un sujet de sciences qui concerne seulement les élèves qui sont dans la dernière année de l'école et qui n'a rien à voir avec la construction de la citoyenneté, de la pensée critique, de la lecture des réalités du contexte et de la remise en question du système social et économique du pays.

Ceci a aussi des implications dans la perpétuation de la vision de l'ERE comme une discipline ou comme une dimension accessoire au curriculum qui ne se traite qu'avec la stratégie des PRAE. Aussi, cela renforce chez les élèves et les enseignants l'idée erronée que l'ERE n'est qu'un projet alternatif à l'école et à la réalité académique et qu'il a très peu de relation avec sa formation académique comme individu et comme citoyen.

Pour finir, en 2017, le ministère de l'Éducation offre aux enseignants un matériel pédagogique basé sur les Normes basiques de compétences qui leur permet de mieux identifier les apprentissages que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque année scolaire. La *Matrice de référence* est un tableau de double entrée qui présente les apprentissages de chaque domaine de formation, qui seront évalués par les Épreuves SABER, en articulation avec les évidences (des DBA) qui montre ce que l'élève a atteint dans une composante et une compétence spécifique. Ce document est un outil pour les enseignants afin de mieux planifier leurs interventions pédagogiques.

En guise de synthèse, après avoir présenté un cadre complet des milieux vulnérables, le réseau conceptuel de la vulnérabilité, les caractéristiques des quartiers vulnérables : origine et principaux enjeux. On a retenu le concept de vulnérabilité pour décrire le milieu d'étude, car c'est le concept qui explique le mieux le modèle sociétal actuel, qui se caractérise par des enjeux sociaux qui vont au-delà de la pauvreté ou de l'exclusion sociale, par exemple.

On a aussi abordé la question de la justice socio-écologique qui est au cœur des milieux vulnérables. Celle-ci contribue à comprendre la réalité de ces milieux et la manière dans laquelle l'école peut faciliter le développement d'environnements pédagogiques sans discrimination et sans marginalisation.

Par la suite on a présenté les fondements théoriques et pratiques de l'ERE, ainsi que des perspectives complémentaires qu'on considère fort pertinentes, et à prendre en considération dans les contextes vulnérables, car elles peuvent être des piliers pédagogiques dans la conception des projets en ERE à l'école. On parle ici des pédagogies critiques, de l'éducation interculturelle et de l'éducation populaire. On finalise le chapitre avec la présentation de l'ERE en Colombie : antécédents et normativité, ainsi qu'une description détaillée des principes, stratégies et défis de la Politique nationale d'ERE qui sert de cadre pour toutes les interventions en ERE dans le pays.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques réalisés pour répondre aux objectifs généraux de la recherche. On présente l'approche de recherche, l'opérationnalisation de la recherche, les stratégies de collecte de données et la méthode d'analyse des données.

3.1 Approche de recherche

La présente recherche est une *recherche qualitative* qui s'inscrit dans un *paradigme interprétatif*; on vise à mettre en évidence le sens, les limites, les défis et les perspectives du travail des acteurs de l'ERE vis-à-vis du contexte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La méthodologie de recherche adoptée est *l'étude de cas* qui est particulièrement pertinente dans les recherches en éducation puisqu'elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers où les interactions ou les phénomènes à l'étude peuvent se manifester (Karsenti et Demers, 2004 ; Merriam, 1998).

On accorde une attention particulière à décrire, décoder et traduire le phénomène qui nous préoccupe - la contribution de l'ERE à l'école en milieux vulnérables - en portant une attention spéciale à sa signification pour les acteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il s'agit aussi de mettre en évidence la compréhension de la complexité de ce processus à partir des perceptions et des connaissances des participants (Merriam, 1998), et de l'interprétation des relations d'interdépendance de certains éléments, par exemple : le lien entre les besoins ou les difficultés des élèves à l'école et leurs contextes socio-économique et culturel; ou encore, les représentations des enseignants par rapport à l'éducation, à l'ERE et leur engagement dans ce domaine, leurs histoires de vie, le lien entre les pratiques en ERE, etc.

On élabore une description de la situation à partir du processus de dialogue et de réflexion avec le contexte et ses acteurs, en tenant compte que la réalité est construite par eux et que l'objet de recherche est global et dynamique. Cette étude s'inspire effectivement d'une ontologie réaliste critique qui prétend que les objets et les phénomènes ont une existence réelle, mais qu'ils acquièrent différentes significations en relation à l'univers symbolique au sein duquel ils sont perçus et interprétés par les personnes et les groupes sociaux.

Le processus d'interprétation des données tient également compte de la subjectivité de la démarche de recherche associée à l'expérience, du savoir, des connaissances, des attentes, de la culture et de l'éducation du chercheur (St-Cyr et Saintonge, 1999).

On a adopté l'étude de cas, car elle apparaît comme la plus appropriée pour faire un portrait d'ensemble de la contribution potentielle de l'ERE à l'école en milieu vulnérable, la particularité des pratiques, les forces et enjeux de ces pratiques, ainsi que leur potentiel. Aussi, l'étude de cas permet de mettre en évidence le rôle, les perceptions et les motivations des acteurs de l'ERE dans le contexte colombien.

Gagnon (2012) pose quatre questions de base afin de mieux savoir si l'étude de cas répond bien à la problématique d'une recherche : 1. Le phénomène qui est l'objet d'intérêt doit-il être étudié dans son contexte naturel pour être vraiment compris ? 2. Faut-il mettre l'accent sur les événements contemporains dans l'étude de cette problématique ? 3. La connaissance du phénomène peut-elle être acquise sans avoir à contrôler ou à manipuler les sujets ou les événements en cause ? 4. La base théorique qui existe au sujet de la problématique sous étude comporte-t-elle des éléments non expliqués ?

D'abord, cerner la contribution de l'ERE à l'école en milieu vulnérable a besoin d'un travail de terrain sur place afin de comprendre les dynamiques proprement dites du contexte colombien, ainsi que l'interaction des acteurs à l'intérieur et avec l'école. Tant le contexte socio-écologique de la Colombie que la manière dont l'ERE est abordée à l'école sont spécifiques et pour cette raison, cette relation requiert une analyse située et propre au milieu.

Deuxièmement, il faut prendre en considération les événements qui gravitent autour de la situation socio-écologique en Colombie (conflit et post conflit armé, victimes du conflit, pauvreté, iniquité, conflits socio-écologiques, violation des droits de la personne, racisme environnemental) afin de mieux comprendre comment l'ERE à l'école pourrait contribuer non seulement à favoriser une analyse critique de la situation, mais aussi à proposer d'autres manières de penser la société et la relation être humain-nature.

La connaissance du phénomène, donc, se fait sur le terrain et à partir de l'expérience et du vécu des acteurs. C'est leur travail, leur connaissance du contexte et de la réalité des écoles et des communautés, qui demeure la source principale des données de la recherche.

Et finalement, bien qu'en Colombie et spécifiquement à Bogotá il y ait des études qui traitent de la contribution de l'ERE au développement individuel et collectif en ce qui concerne, par exemple, la sensibilisation face aux problèmes environnementaux, il manque de recherches qui peuvent susciter des discussions autour de la manière dont l'ERE à l'école en milieux marginalisés et pauvres peut contribuer à la transformation de ce contexte.

La réalisation de l'étude de cas s'appuie sur la perspective de Merriam (1998) qui met l'accent sur la compréhension du cas et considère cette méthodologie comme étant l'une des plus prometteuses pour contribuer, via la recherche, à l'avancement de la pratique éducative. Elle considère la nature de l'étude de cas comme étant heuristique, descriptive, particulière et inductive.

Le cas est heuristique dans le sens qu'il s'intéresse au « pourquoi » et « comment » du phénomène, c'est-à-dire à la contribution potentielle de l'ERE dans les écoles en contexte marginalisé et à la façon dont elle est construite et vécue par les acteurs. Aussi, il est particulariste, car les interprétations et l'analyse sont contextualisées à la réalité colombienne et à la réalité de chaque école et communauté participante.

3.2 Opérationnalisation de la recherche

Une étape de pré terrain a été réalisée afin d'établir des liens avec le milieu, avec les écoles et les divers acteurs, et nous assurer des conditions appropriées pour la collecte des données en évitant de causer des malaises aux participants ou des inconvénients qui pourraient entraver le processus. Ceci a nécessité de prendre en considération les particularités de chaque école et des acteurs (Hernandez, Fernandez et Baptista, 2014). La première démarche a été de rencontrer des personnes-ressources afin d'établir des liens, de communiquer le but et les objectifs de recherche, ainsi que les besoins pour la collecte des données et pour établir ce que Laperrière (2006) et Abélès (2002) appellent le *pacte ethnographique*, qui fait référence au contrat verbal établi. Cette

entente a impliqué une négociation préalable avec les personnes-ressources pour prendre contact avec les participants potentiels de la recherche. En effet, cette négociation s'est avérée importante, autant celle menée auprès des institutions responsables de l'éducation, que celle, principalement, tenue avec les directions d'école, les enseignants, la communauté et d'autres acteurs impliqués dans les projets d'ERE à l'école.

Pour cette étape, la connaissance du milieu étudié de la part de « la chercheuse » a joué un rôle très important. En provenant moi-même de la Colombie, je connaissais bien le milieu éducatif, notamment à Bogota. J'ai été enseignante à l'école primaire et secondaire et chercheuse dans la même ville, ce qui m'a donné une connaissance approfondie des principaux acteurs et actrices de l'ERE au pays et à Bogota. Cette expertise m'a permis d'identifier rapidement les personnes-ressource. On a opté alors pour un échantillonnage théorique et intentionnel (Lecompte et Preissle, 1994 cité dans Savoie-Zajc, 2004), ce qui veut dire qu'au début de l'étude, on a effectué un premier repérage des participants à la recherche (écoles, enseignants et experts) et dans le parcours de progression de la recherche, l'échantillon a été actualisé par l'intégration de nouveaux participants, notamment les acteurs qui travaillent en articulation avec les écoles (afin de répondre au premier objectif).

Pour bâtir un portrait d'ensemble de la contribution de l'ERE dans les contextes, trois écoles situées dans trois arrondissements reconnus comme des milieux vulnérables à Bogotá, la capitale, ont été ciblées. Ayant une pauvreté multidimensionnelle³⁹ de 6.2% et 10.9% et accueillant 135 000 personnes victimes du conflit armé, le milieu étudié s'inscrit dans trois arrondissements: **San Cristobal, Ciudad Bolivar et Bosa** situés dans la périphérie de la ville. Ces arrondissements ont une combinaison de facteurs socio-économiques⁴⁰ qui leur confère un statut de vulnérabilité plus élevé que les autres arrondissements de la ville.

³⁹ L'indice de pauvreté multidimensionnelle a été proposé et développé par l'*Oxford poverty and Human development Initiative* en 2010 et adopté en Colombie par le Departamento Nacional de Planeación et à Bogotá par le Secrétariat de planification de Bogotá en 2011. Cet indice a cinq dimensions: conditions éducatives du foyer, conditions des enfants et jeunes, emploi, santé et accès aux services publics et conditions du logement. Chaque dimension a entre 2 et 5 indicateurs et au total l'indice a 15 indicateurs. La pauvreté est comprise à partir de différentes variables qui, quand on les calcule, ont une participation différenciée (chacune a un pourcentage) (www.dnp.gov.co).

⁴⁰ La section 4.2 présente une description détaillée de ces facteurs par arrondissement.

Les quartiers où les écoles choisies se trouvaient sont des secteurs qui appartiennent aux strates socio-économiques 1 (niveau socio-économique bas-bas) et 2 (niveau socio-économique bas).

Les critères suivants ont guidé le processus de sélection des écoles:

1. Emplacement dans des quartiers socioéconomiquement vulnérables;
2. Appartenance au réseau public;
3. Accueil d'une population scolaire vulnérable (pauvreté, victime du conflit, migration);
4. Emplacement dans des zones problématiques du point de vue socio-écologique (pollution, glissement de terrain, risque d'inondation, exploitation minière, etc.).

Étant donné que le but de la recherche était de faire un portrait des pratiques d'intégration de l'ERE dans les écoles de milieux vulnérables, nous avons ciblé deux groupes de participants: des personnes qui ont participé dans des processus de conception et de mise en œuvre de programmes en ERE à l'échelle nationale ou municipale en éducation formelle (les experts) et des personnes qui sont sur le terrain et qui concrétisent dans la pratique ces initiatives en ERE dans ou avec les écoles (enseignants, directions d'école, ONG).

Au moins deux enseignants par école ont participé à la recherche. Au total, cette étude a compté sur la participation de 10 enseignants (Tableau 3.2).

Tableau 3.2 Enseignants participants par école

Arrondissement	École	Nombre d'enseignants au primaire	Nombre d'enseignants au secondaire	Total de participants
Bosa	El Porvenir	2	1	3
Ciudad Bolivar	Rurale José Celestino Mutis	2	3	5
San Cristobal	La Victoria	1	1	2
Total de participants		5	4	10

L'invitation de participer adressée aux directions des écoles a eu très peu de réponses. Seulement un membre d'une direction d'école a accepté de participer à la recherche.

Les experts (Tableau 3.3) ont été contactés par téléphone ou par courrier électronique. Ils faisaient partie des institutions qui historiquement ont dirigé des processus en ERE à l'échelle nationale ou municipale en éducation formelle : ministère de l'Éducation, ministère de l'Environnement, et des chercheurs dans le domaine. On a ciblé aussi le Secrétariat de l'éducation et le Secrétariat municipal de l'environnement. Au total, nous avons interviewé 7 experts.

Tableau 3.3 Experts et ONG participants

Institution	Nombre de participants
Ministère de l'Éducation Nationale	1
Ministère de l'Environnement et du Développement	1
Université Nationale (Institut d'études environnementales)	1
Institut Alexander von Humboldt (IAvH)	1
Secrétariat municipal de l'environnement (SDA)	1
Secrétariat municipal de l'éducation (SED)	1
Jardin botanique José Celestino Mutis	1
ONG environnementales (organisations, fondations)	10
<i>Total de participant(e)s</i>	<i>17</i>

Tant les experts comme les enseignants nous ont référé certaines ONG environnementales qui collaborent de manière directe avec l'école ou qui ont une présence reconnue dans le milieu. Au total nous avons contacté 10 ONG dans les 3 arrondissements. Cette façon de procéder répond à l'échantillonnage théorique qui fait référence au processus basé non pas sur un modèle statistique,

mais bien sur un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur (Savoie-Zajc, 2004).

3.3 Stratégies de collecte des données

Plusieurs stratégies de collecte des données ont été privilégiées pour atteindre les objectifs de la recherche (Tableau 3.4). On rappelle les objectifs spécifiques:

1. Identifier et caractériser les acteurs et les pratiques d'ERE à l'école de milieux vulnérables de la ville de Bogotá (OS1);
2. Identifier les besoins des milieux défavorisés d'après les acteurs de ces contextes (OS2);
3. Cerner les forces, les limites, les enjeux et les défis des pratiques d'ERE dans ce contexte (OS3);
4. Cerner le potentiel et les perspectives de l'ERE dans ce contexte (OS4).

Dans un souci de triangulation et d'enrichissement des sources de données (Anadón, 2006 ; Savoie-Zajc, 2004, 2000), on a combiné les stratégies afin de trouver des perspectives complémentaires et de compenser leurs limites individuelles. Les stratégies adoptées ont été: la recension des écrits, l'analyse documentaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée et la rencontre de discussion de groupe. Lors de la collecte de données, on a eu l'occasion de participer en mode observaiton à un événement académique organisé par le Secrétariat de l'éducation de Bogotá qui avait pour objectif la socialisation des projets en ERE des écoles publiques de la ville.

La **recension des écrits** a eu comme objectif principal : la construction de la problématique, du cadre théorique et des balises méthodologiques de la recherche (Tableau 3.5). La construction du corpus théorique se constitue dans la carte provisoire des connaissances générales à propos du phénomène qu'on s'apprête à étudier (Paillé et Mucchielli, 2003).

Tableau 3.4 Stratégies de collecte de données

Objectifs	Stratégies de collecte de données	Outils	Sources de données	Données collectées
OS1, OS2, OS3, OS4	Entrevue individuelle semi-dirigée	Guide d'entrevue	<ul style="list-style-type: none"> 10 enseignants en provenance de 3 écoles 7 experts de l'ERE 10 intervenants en ERE dans le milieu (ONG) <p>Les entrevues ont eu une durée d'environ une heure</p>	<ul style="list-style-type: none"> Histoire et motivation du travail en ERE Trajectoire de travail Forces et enjeux des pratiques en ERE dans le contexte Apprentissages du processus Relation école-communauté Potentiel et perspectives de l'ERE dans le contexte
OS1, OS2, OS3, OS4	Rencontre de discussion en groupe	Guide de discussion en groupe	<p>4 séances</p> <p>Au total, 17 participants (8 enseignants, 4 experts, 4 intervenants et 1 direction d'école)</p> <p>Les sessions ont eu une durée d'environ deux heures</p>	<ul style="list-style-type: none"> Potentiel et perspectives de l'ERE dans le contexte Retombées de l'ERE à l'école, dans la formation des élèves, des familles Partenariat Interdisciplinarité Forces et enjeux des pratiques en ERE dans le contexte
OS1	Analyse documentaire	Grille d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> PRAE et projets éducatifs institutionnels des écoles participantes Documents de référence en ERE en Colombie et à Bogotá 	<ul style="list-style-type: none"> Référents théoriques en ERE Liens entre la réalité du contexte et les interventions en ERE à l'école

Tableau 3.5 Démarche de recension des écrits

Sources de données		Mots clés et combinaisons (quelques exemples)	Organisation des documents consultés	Données collectées
Banques de données (quelques exemples)	Périodiques (quelques exemples)			
<ul style="list-style-type: none"> . Australian éducation index, . Repère, . Erudit, . Eric, . CAIRN, EBSCOhost - . Education source, . SciElo, . Scopus, . DOAJ 	<ul style="list-style-type: none"> . The Journal of Environmental Education . Environmental Education Research . Tópicos en educación ambiental . Revista mexicana de educación ambiental - Jandieuka . Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions . Education, citizenship and social justice . Journal of transformative education Critical social policy 	<ul style="list-style-type: none"> . Éducation relative à l'environnement . Pratiques en ERE . Éducation formelle . Approches en ERE . Crise socio-écologique . Milieu défavorisé urbain . Justice sociale . Justice environnementale . Démocratie . Pauvreté . Conflit 	<ul style="list-style-type: none"> . Compilation par sujet . Logiciel Mendeley et Zotero . Grille excel . Prise de notes directement sur le document (Mendeley) . Organisation de notes sur la grille d'excel avec des mots clés . Pour les livres ou d'autres documents papier, prise de notes dans un cahier 	<ul style="list-style-type: none"> . Théories de la vulnérabilité (concepts associés), fondements de l'ERE, l'éducation en milieu défavorisé, justice socio-écologique . Fondements pédagogiques . L'intégration de l'ERE à l'école, politiques, projets, programme de formation à l'école Contexte socio-écologique de la Colombie

Ce cadre de référence nous sert à soutenir l'univers des concepts et des théories qui seront les balises d'interprétation et d'analyse des résultats. Nous avons identifié des mots clés en espagnol, en français et en anglais, nous avons fait des combinaisons et nous avons consulté des bases de données, ainsi que des journaux spécialisés dans notre objet de recherche. Une fois les documents repérés, nous avons procédé à leur classification et stockage par sujet à l'aide des logiciels Mendeley et Zotero et d'un tableau Excel. Un corpus d'environ 520 textes a été exploré.

L'analyse documentaire nous a menés à sonder des documents permettant de développer une meilleure compréhension des pratiques de l'ERE à l'école, des choix éducatifs et pédagogiques et des projets développés par les acteurs (ANNEXE A). Nous avons consulté et catégorisé une diversité de documents tels que les politiques éducatives, les programmes de formation et les orientations pédagogiques, les planifications des enseignants, entre autres. On a utilisé une grille qui a synthétisé des thématiques concernant : les référents théoriques, la conception et les visées de l'ERE, les approches et stratégies privilégiées, les forces des pratiques, les difficultés et les défis.

Ce travail a permis d'élargir la connaissance du contexte des écoles et des repères théoriques qu'ils utilisent pour aborder leur travail en ERE. Aussi, une telle recension nous a également permis de documenter les contextes et les cas spécifiques des écoles qui ont fait l'objet de la collecte des données. Le portrait des réalités socio-écologiques a pu ainsi être dressé et plus spécifiquement, les situations psychosociales et socio-économiques de la population des quartiers où les écoles se situent. On a identifié les caractéristiques socio-économiques et culturelles de chaque arrondissement, les besoins du milieu, la situation environnementale, les acteurs en ERE présents et les initiatives en ERE instaurées.

L'entrevue individuelle semi-dirigée a été abordée comme un échange tenu individuellement avec les acteurs de l'ERE à l'école, les experts et les membres des ONG, sur des thèmes tels que : les conceptions de l'éducation, les particularités du milieu défavorisé, les caractéristiques de l'ERE mises en place ; les forces et les défis de l'ERE en milieu vulnérable, les apprentissages, les attitudes, les conduites visées, les contenus développés, les acquis et les difficultés rencontrées, les enjeux, les solutions apportées, etc. Ces échanges ont favorisé une exploration plus approfondie des savoirs, des expériences et des expertises (Savoie-Zajc, 2011) qui aident à mieux cerner la réalité de l'intégration de l'ERE et la contribution potentielle de l'ERE à l'école pour répondre aux besoins des contextes marginalisés.

Pour la tenue de l'entrevue semi-dirigée, on s'est laissé guider de façon souple par l'interaction avec l'interviewé, de manière à aborder, comme dans une conversation (Savoie-Zajc, 2011), les grands thèmes avec lesquels nous voulions répondre aux questions de recherche et aux objectifs.

Notre guide d'entrevue (ANNEXE B) n'était pas fermé ou rigide. Il proposait des questions concernant l'histoire et la motivation des pratiques en ERE, les besoins du contexte, les approches et stratégies privilégiées, les finalités des interventions en ERE, leurs forces, limites, défis et perspectives. Il s'est ajusté au cours des entrevues de façon à compléter ou à approfondir des aspects abordés par les participants. Les répondants des entrevues semi-dirigées étaient associés à trois catégories : les enseignants, les experts et des membres des ONG environnementales.

La **rencontre de discussion de groupe** visait à poser des questions ouvertes sur les pratiques en ERE : leurs forces, les défis, les limites, les perspectives et les difficultés rencontrées pour leur mise en œuvre à l'école en milieu défavorisé, entre autres aspects, invitant les participants à partager librement, à approfondir, justifier et expliquer en échangeant leurs points de vue et leurs réflexions. Une telle dynamique permettait l'émergence de nouveaux thèmes qui étaient de nature à enrichir la discussion (Geoffrion, 2003). La discussion de groupe a permis d'aborder dans la discussion collective certains éléments qui ont été traités dans les entrevues individuelles semi-dirigées et ainsi de les approfondir et les enrichir. Nous avons eu recours à un guide proposant des questions ouvertes (ANNEXE C).

Nous avons réalisé quatre séances de discussion de groupe (d'environ 2 heures chacune) avec 17 participants: 8 enseignants, un directeur d'école, 4 experts et 4 intervenants (ONG). Les séances ont eu lieu dans une période de 5 semaines avec une fréquence d'environ 1 semaine entre chaque séance. Les deux premières séances ont eu lieu à l'école Rurale José Celestino Mutis et les deux dernières dans une salle du Secrétariat municipal de l'éducation de Bogotá. Le changement de lieu est dû à la difficulté d'accès à l'école et à la distance que plusieurs participants devaient parcourir.

3.4 L'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en nous appuyant sur une approche inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011), ce qui signifie que bien qu'on ait établi un lien entre les données et les concepts abordés dans le cadre théorique on a permis, dans le premier moment de l'analyse, l'émergence des premiers codages et des catégories de données recueillies (Barrette, 2011). L'analyse des données n'est donc pas un processus prédéterminé, elle commence à partir d'un plan général, mais elle se transforme avec les résultats (Hernandez, Fernandez et Baptista, 2014).

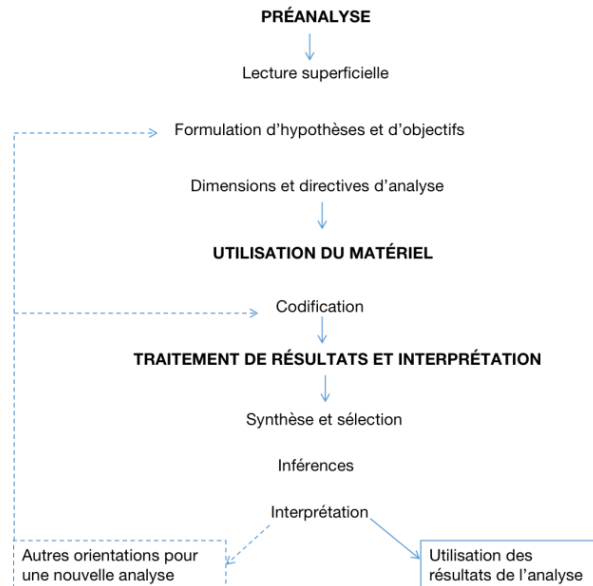
Selon Savoie-Zajc (2000), le processus de l'analyse des données se divise en deux moments : leur organisation et leur interprétation. L'organisation consiste à « passer à travers » et à se faire une idée globale des données (transcription des entrevues, mise au propre des notes prises sur le terrain, etc.). Le travail qui s'en suit est celui de la définition de catégories d'analyse à partir des ensembles constitués par les données regroupées thématiquement (Savoie-Zajc, 2000). Une

troisième étape consiste à préparer l'interprétation et la synthèse des résultats. Pour ce travail, nous avons utilisé le logiciel Atlas.Ti.

On utilise l'analyse de contenu proposée par Bardin (2007) pour analyser les données empiriques recueillies dans les entrevues individuelles, les rencontres de discussion en groupe, ainsi que les documents de référence en ERE en Colombie. Pour cet auteur, l'analyse de contenu (des documents, des entrevues, des enquêtes) regroupe plusieurs techniques et permet de comprendre la signification des communications au-delà de ce qui est dit ou écrit. Ce processus d'analyse est un processus itératif qui se fait de façon simultanée avec la collecte de données (Hernandez, Fernandez et Baptista, 2014) et qui permet de trouver, en cours de route, d'autres voies d'analyse et d'utilisation des résultats. Bardin (2007) organise l'analyse de contenu en trois phases principales : la pré analyse, l'utilisation du matériel (codification et catégorisation) et le traitement des résultats et l'interprétation (Figure 3.1) qui se décrivent de la façon suivante :

- a.* PRÉ ANALYSE : Dans un premier moment, on a fait une révision exhaustive des données afin de s'assurer qu'on avait tout le matériel original avec la meilleure qualité pour l'analyse (épuration d'enregistrements, documents complets, etc.). On a fait la transcription des entrevues et des notes des rencontres de discussion de groupe, qui ont été codées afin d'assurer la confidentialité. Pour l'organisation des données, on a catégorisé les critères : par ordre chronologique (succession d'événements), par type de données (entrevues, documents, notes), par groupes ou participants (enseignants, d'autres acteurs de l'ERE à l'école), par emplacement (ville, quartier), ou bien par combinaison de critères.

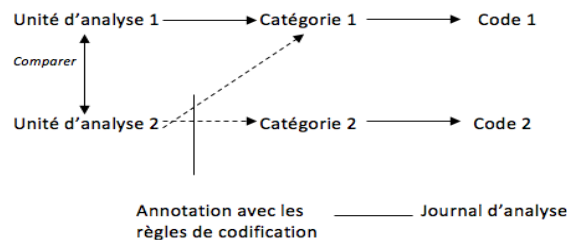
Figure 3.1 Le processus d'analyse de données



Source : Adapté de Bardin (2007)

- b. **UTILISATION DU MATÉRIEL** : La codification s'est faite à deux niveaux : le premier a impliqué la codification des unités d'analyse en catégories et le deuxième, la comparaison entre catégories pour les grouper par sujet et trouver des relations possibles (Figure 3.2). Dans le premier niveau d'analyse, les catégories étaient liées logiquement avec les données qu'elles représentent et, suite aux narrations des participants, ont émergé des questionnements et des réflexions critiques (Esterberg, 2002 cité en Hernandez, Fernandez et Baptista, 2014).

Figure 3.2 Processus de codification



Source : Adapté de Hernandez, Fernandez et Baptista (2014)

Le deuxième niveau était plus abstrait, car il a impliqué la description et l'interprétation du sens des catégories. On a commencé par la comparaison des catégories en identifiant les similitudes et différences et les possibles liens entre elles. Ensuite, on a intégré les catégories en thèmes et sous-thèmes plus généraux.

On a utilisé le logiciel Atlas.Ti pour effectuer ce travail. Il permet d'associer des codes et des étiquettes aux fragments des entrevues, documents, notes et par la suite de les regrouper pour construire des réseaux et des groupes de réseaux. Cela a facilité l'organisation des données de diverses sources dans la même interface où l'on a pu croiser des codes et trouver des voies d'interprétation au fur et à mesure qu'on avançait dans le processus.

- c. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. À partir de la codification, des réseaux et des relations entre les catégories, on fait l'interprétation des résultats et la compréhension du phénomène.

3.5 Critères de scientificité

Les critères de scientificité sont les critères que les chercheurs disposent pour évaluer et assurer la validité et la rigueur de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans la recherche qualitative/interprétative, on fait référence aux critères de crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation (Tableau 3.6). Pour l'étude de cas, plusieurs auteurs considèrent que la triangulation constitue la méthode la plus efficace pour assurer la validité (Karsenti et Demers, 2011), présupposant que la comparaison des données augmente la qualité de la recherche basée sur la convergence et la confirmation des résultats.

La crédibilité assure que les résultats sont en lien avec la réalité observée. Dans ce sens, elle est recherchée par l'utilisation de diverses stratégies de triangulation, telles que le retour aux participants, le recours à plusieurs méthodes de collecte de données, etc. La présence du chercheur dans le milieu de recherche est aussi considérée comme une source de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011). Dans cette recherche, on l'a assurée par la voie de la triangulation de sources et de stratégies de collecte de données : entrevues individuelles semi-dirigées, analyse

documentaire, rencontres de discussion de groupe et participation à un événement de socialisation d'expériences en ERE à Bogota.

Tableau 3.6 Critères de scientificité

Critère méthodologique	Quelques moyens
Crédibilité (validité interne)	Triangulation de sources et de stratégies de collecte de données
Transférabilité (validité externe)	Description détaillée et riche du contexte, ainsi que des participants
Fiabilité (fidélité)	Triangulation de sources et de stratégies de collecte de données
Confirmation (objectivité)	Justification des instruments de collecte de données, approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement

Source : Modifié de Savoie-Zajc, 2011

En ce qui concerne la transférabilité, elle constitue un critère partagé entre le chercheur et le lecteur. Le chercheur a la responsabilité de bien décrire le milieu ainsi que les participants, et de le faire d'une façon détaillée et riche. Le journal de bord peut être utilisé comme un moyen pour assurer cette description avec précision.

Nous avons assuré ce critère par la description détaillée du contexte, les conditions socio-économiques de chaque arrondissement, les caractéristiques des écoles, les acteurs du milieu (leur provenance, leurs motivations pour l'ERE, la finalité de leur pratique) et les initiatives en ERE en cours dans chaque école.

La fiabilité permet d'identifier la cohérence entre les questions posées au début de la recherche et le déroulement de celle-ci (l'évolution des questions et des résultats vis-à-vis de cette évolution). Le journal de bord et les méthodes de triangulation du chercheur sont les moyens souvent utilisés pour assurer ce critère. Cette fiabilité est confirmée par la triangulation de sources et stratégies et par la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche.

Enfin, la confirmation renvoie à l'objectivité des données produites, la rigueur de la collecte des données et de la démarche empruntée. Il importe ici que les outils de collecte de données soient justifiés et qu'ils aient une cohérence avec les méthodes d'analyse.

CHAPITRE 4

MILIEU ÉTUDIÉ

Ce chapitre présente, de manière détaillée, le milieu qui a été étudié. Il s'avère important d'avoir une vision globale de la situation socio-écologique de chaque arrondissement et de chaque école participante à la recherche, afin de mieux cadrer les résultats et l'analyse des données obtenues. On termine le chapitre avec la présentation des initiatives municipales en ERE qui existent en soutien aux écoles.

4.1 Situation socio-écologique de la ville de Bogota

La recherche a été réalisée à Bogotá, la capitale. Elle est située au centre du pays, dans une région naturelle appelée la *sabana de Bogotá* qui fait partie du *altiplano cundiboyacense*, située dans la chaîne de montagnes des Andes. Sa population est d'environ 7.9 millions d'habitants avec une densité de population de 16 000 personnes par km². C'est la ville la plus dense du pays avec 21% de plus de population que la deuxième (2^e) ville en importance en Colombie. Constituée de 20 arrondissements (Figure 4.1), elle est le centre politique, administratif, industriel, artistique, culturel, sportif et touristique du pays. Il est important de mentionner que des 160 000 hectares de l'extension de Bogotá, environ 120 000 correspondent au territoire rural, ce qui représente environ 75% du territoire total. Toutefois, des presque 8 millions d'habitants de la ville, seulement 60 000 habitent dans le territoire rural.

Chaque zone de la ville est classifiée selon les caractéristiques des logements et le contexte urbain. La ville est divisée en 6 strates socio-économiques, où 1 est le plus bas (le plus vulnérable) et 6 le plus haut. Cela sert à l'identification des zones d'action tout autant qu'à la distribution du coût des services publics: les strates plus hautes subventionnent les plus basses et ces dernières peuvent ainsi accéder à des bénéfices éducatifs ou de santé, selon la stratification. Cet outil a permis à la ville d'identifier rapidement des secteurs vulnérables et par exemple, de garantir la gratuité de la consommation d'eau aux strates 1 et 2 à partir de 2012 (Alcaldia mayor de Bogotá, s.d.).

Figure 4.1. Bogotá et ses 20 arrondissements



Source: Wikipédia

Le rapport de Bogotá como vamos en 2021 fait une révision de 94 indicateurs (32 correspondent à la territorialisation des objectifs pour le développement durable) pour analyser la qualité de vie dans la ville dans 7 secteurs: santé, économie et pauvreté, éducation, environnement, mobilité, dynamique entrepreneuriale, sécurité et cohabitation et espace public. Aussi, il prend en compte les 53 buts du Plan municipal de développement 2020-2024. On fera une brève mention des 5 les plus pertinents pour mieux comprendre le contexte du milieu étudié.

Dans le secteur de la **santé**⁴¹, la ville démontre une diminution de certains indicateurs fondamentaux de la santé comme la mortalité des femmes durant l'accouchement et la mortalité d'enfants de bas âge. Aussi, le pourcentage de personnes affiliées au régime de santé a diminué depuis l'année 2020, ce qui peut être lié à la diminution de l'emploi formel à cause de la pandémie. En ce qui concerne la santé sexuelle, les grossesses des adolescentes ont diminué. Les chiffres de l'observatoire de santé publique montrent cependant, qu'il y a eu une augmentation de la dénutrition des enfants en bas âge, dans la plupart des cas due à une faible alimentation ou à des maladies. Un autre élément à prendre en considération est la diminution de l'accès aux services de santé par peur de la contamination à la COVID-19, ce qui a mis en danger la santé des enfants, des personnes ayant des maladies chroniques et des problèmes de santé mentale. Par exemple, le taux de suicide de Bogota est le plus élevé dans tout le pays.

En ce qui concerne **l'économie et la pauvreté**, on a identifié un taux de pauvreté de 27% en 2019 avec une augmentation de 12.9% en 2020. Aussi, la ville se situe parmi les villes les plus inégalitaires du pays avec un coefficient de Gini de 0.528 en 2021 (le pays est un des plus inégalitaires en Amérique latine avec un coefficient de Gini de 0.54 dans la même année). Selon les chiffres les plus récents du DANE, entre 2018 et 2022, il y a eu une augmentation de la pauvreté monétaire en Colombie: une personne sur trois à Bogotá vit dans une situation de pauvreté, situation qui a été amplifiée à cause de la COVID-19. L'écart de revenu entre hommes et femmes est toujours évident dans la ville, étant donné la participation des femmes dans des emplois non rémunérés. En ce qui concerne l'indice de pauvreté multidimensionnel, on voit que les secteurs de l'éducation et de l'emploi (chômage, travail informel) sont celles qui ont le plus d'incidence. Et celles-ci ont eu une grande variation à la hausse durant la pandémie. Toutefois, le

⁴¹ La ville a un réseau d'institutions fournissant des services de santé rattachés au Secrétariat de santé municipal. Ces institutions se regroupent en trois niveaux selon les services qu'elles offrent. Au total, la ville a 22 hôpitaux publics. Aussi, la ville a 142 points d'attention en santé distribués dans les arrondissements.

rapport mentionne aussi que les aides gouvernementales ont été essentielles pour diminuer les impacts de la pandémie dans la ville.

À Bogotá, selon le DANE, il y a 3.7 millions de personnes qui travaillent dans divers secteurs de l'économie, mais 1.3 million le font dans l'informalité, ce qui représente environ 36.8% de la population. L'informalité selon Fortich (2022) se reflète chez des vendeurs dans la rue, des chauffeurs de bicitaxi et de petits commerces, ainsi que des personnes qui décident de ne pas signaler leur activité économique. L'impact pour les familles est le fait de n'avoir aucune garantie sociale (accès à un système de santé de qualité, droit à faire partie d'un régime de retraite, etc.). La ville doit ainsi recourir à plus de mesures pour augmenter la qualité de vie des travailleurs et assurer un revenu minimum qui permet aux personnes de subvenir à leurs besoins basiques.

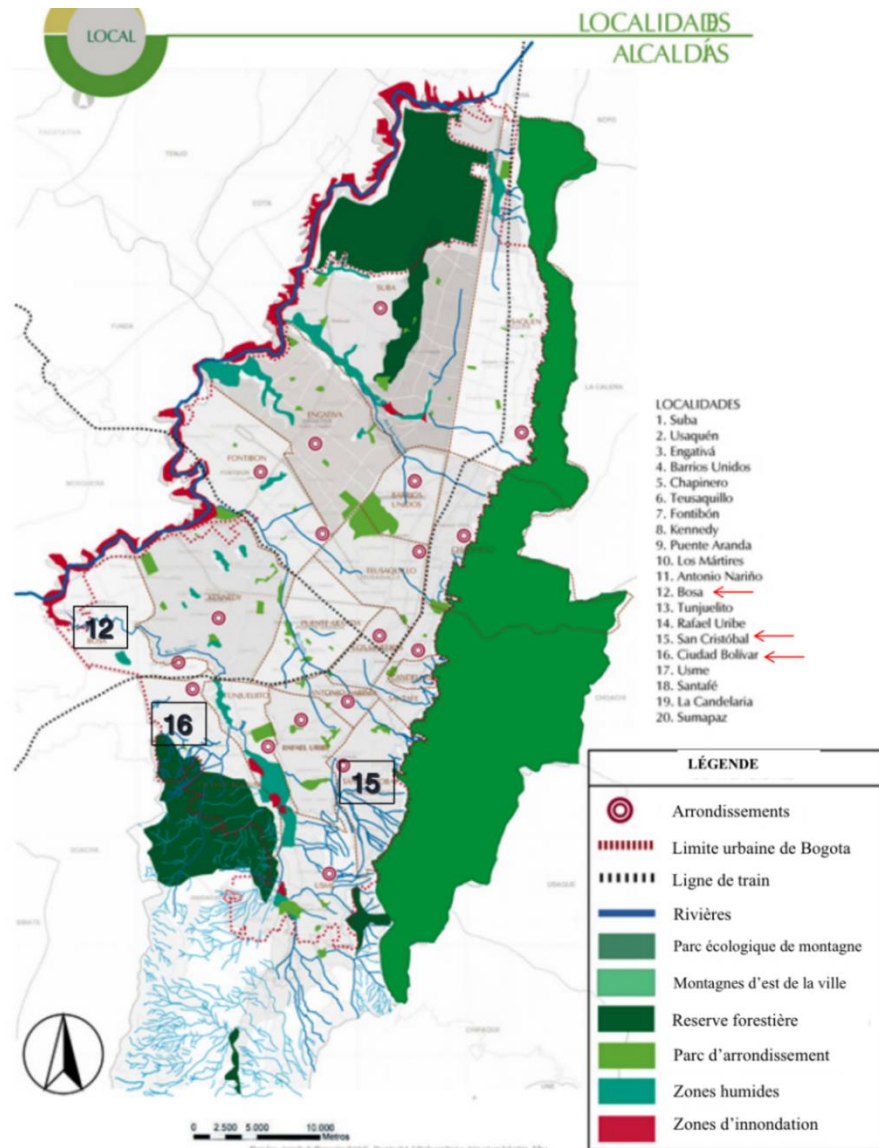
En ce qui concerne la **sécurité**, le taux d'homicides de la ville a été de 14.4 pour 100 000 habitants en 2021. Il y a eu aussi une augmentation de 24% du taux de dommages corporels. En ce qui concerne les féminicides, le risque a augmenté. On trouve 564 femmes à risque extrême et 348 à risque grave pour l'année 2021. Les délits sexuels ont augmenté de 18%, atteignant 4852 cas cette même année. La perception de sécurité a diminué ce qui a comme conséquence que 88% des habitants de la ville qui considèrent que l'insécurité en ville a diminué en 2021.

Pour ce qui est de l'**environnement**, la ville a un Plan d'action climatique 2020-2050 qui cherche à diminuer les émissions des gaz à effet de serre. Il y a eu une réduction de la pollution de l'air et une augmentation de la couverture arborée par hectare, toutefois il y a des écarts importants entre arrondissements. Aussi, il y a eu une augmentation des déchets dans le dépotoir *Doña Juana* et seulement 33.5% des résidus ont été recyclés.

Il faut mentionner aussi que la ville a un système d'éléments naturels qui maintiennent et assurent la biodiversité de la ville: la structure écologique principale (SEP) (Figure 4.2). Ces corridors

contribuent à garder la connectivité entre divers écosystèmes et ils sont constitués d'un système d'aires protégées, des parcs et de la zone de gestion de la rivière Bogotá (Secretaria de Ambiente, 2020). Il est important aussi de le mentionner, car dans les trois arrondissements du milieu étudié on trouve des éléments de la SEP qui sont importants pour les écoles et leur travail en ERE.

Figure 4.2. Arrondissements et structure écologique principale de Bogotá.



Source: Acosta et Bautista (2017)

Sur le site du Secrétariat municipal de l'environnement (ambientebogota.gov.co), on trouve des politiques publiques concernant la protection des ressources naturelles et la qualité de l'environnement: Politique pour la gestion du sol, Politique pour la gestion de la conservation de la biodiversité, Politique municipale de protection et bien-être animal, Politique publique municipale d'éducation relative à l'environnement, Politique des zones humides, Politique publique municipale de ruralité, Politique de production durable et Politique municipale de santé environnementale. Aussi, le Plan municipal de développement 2020-2024: Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI, dans son objectif 2, fait référence à des actions spécifiques pour s'adapter et mitiger la crise climatique.

La Politique publique municipale d'éducation relative à l'environnement (PPDEA) est un document guide qui cherche à formuler les fondements, les lignes directrices et les actions et responsabilités sociales en lien avec les processus d'ERE dans la ville de Bogotá. Elle a été formulée à la suite d'un processus participatif avec divers acteurs sociaux de la ville. Aussi, elle a des bases communes avec la PNEA, spécifiquement l'articulation avec ses neuf stratégies.

Cette politique a été pensée aussi pour contribuer à l'orientation des processus d'ERE tant dans les milieux scolaires que dans les scénarios sociaux et institutionnels de la Ville. Ses objectifs spécifiques sont:

- Renforcer la promotion et l'articulation des instances, instruments et mécanismes de gestion d'ERE afin de consolider des initiatives sociales encadrées dans des processus de formation citoyenne et de participation.
- Articuler le système éducatif, l'administration publique, le secteur productif, les médias et les différentes pratiques organisationnelles sociales pour l'établissement de compromis et coresponsabilités spécifiques face à la gestion en ERE.

- Renforcer la production et divulgation de connaissances à partir de la recherche et de la systématisation d'expériences dans les divers scénarios et instances de la gestion environnementale de la ville.

De plus, la ville a formulé en 2021 le nouveau Plan d'aménagement du territoire (POT): Bogotá reverdece (2022-2035) (Secrétariat de planification, 2021) qui sera l'outil pour organiser la ville, incluant ses vastes zones rurales, et mieux définir l'emplacement des services dont les citoyens ont besoin: hôpitaux, écoles, parcs, centres d'attention, commerces, trottoirs, pistes cyclables et routières, afin d'assurer une meilleure qualité de vie. Parmi les 6 grands défis du POT, on trouve le défi environnemental. Il serait formulé afin de répondre à l'urgence climatique, d'améliorer le milieu de vie et de promouvoir la santé et le bien-être des habitants et de toutes les formes de vie qui partagent le territoire.

Le secteur **éducation** a montré en 2021 une diminution des enfants qui sont inscrits à l'école (primaire et secondaire) comparativement à l'année 2020. De la même manière, la population hors du système scolaire a augmenté de 29%. Le SED⁴² a diverses stratégies d'intervention en pédagogie et accompagnement pour diminuer la désertion scolaire, toutefois les effets ne sont pas encore visibles. Aussi, il y a très peu de résultats en ce qui concerne l'accès des jeunes à l'éducation secondaire et leur passage à l'éducation supérieure. Le taux d'analphabétisme demeure est constant entre 0.4 et 0.5.

La ville, comme le pays, a un système d'éducation primaire, secondaire et universitaire privé et public. Étant donné que le milieu étudié se trouve dans le réseau public, nous ferons une description des actions du SED et des orientations pour l'éducation publique.

⁴² Le secrétariat municipal de l'éducation (SED) a pour objectif d'orienter et guider la formulation et mise en place des politiques, plans et programmes afin de garantir le droit à l'éducation et assurer à la population l'accès à la connaissance et à la formation intégrale. Elle est l'institution rectrice de l'éducation à Bogotá (educacionbogotá.edu.co).

Selon le SED (2021), la politique éducative publique à Bogotá suit les lignes directrices du Plan municipal de développement 2020-2024: Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI et du plan sectoriel de l'éducation 2020-2024: La educación en primer lugar. Ce dernier a 6 programmes: 1) Éducation initiale: des bases solides pour la vie; 2) Formation intégrale: plus et meilleur temps à l'école; 3) Encourager la transformation pédagogique: contenus, méthodes et systèmes d'enseignement; 4) Jeunes et adultes avec des capacités: projet de vie pour la citoyenneté, l'innovation et le travail du XXI^e siècle; 5) Éducation pour tous: accès et permanence équitables; 6) Contrat social: l'éducation, un compromis et une responsabilité pour rêver tous une meilleure société.

De plus en 2021, l'administration municipale a signé la Politique éducative rurale afin d'améliorer les conditions des élèves des zones éloignées de la ville et diminuer les écarts existants entre les élèves qui habitent dans les zones rurales de Bogotá. Selon le Secrétariat de l'éducation, il y a 28 écoles à Bogotá dans 8 arrondissements. Elles accueillent environ 15 300 élèves et 1400 enseignants.

4.2 Caractérisation du milieu étudié : les arrondissements

Selon l'Alta consejería de paz, víctimas y reconciliación (2022), 370 000 victimes du conflit armé habitent à Bogotá. Cela correspond environ à 4%⁴³ des victimes du pays et elles habitent dans six arrondissements principalement. Ayant une pauvreté multidimensionnelle de 6.2% et 10.9% et accueillant 135 000 personnes victimes du conflit armé, le milieu étudié s'inscrit dans trois arrondissements: **San Cristobal, Ciudad Bolivar et Bosa** situés dans la périphérie de la ville. Les caractéristiques socio-économiques de ces trois arrondissements sont résumées dans le tableau 4.1.

⁴³ De ces victimes, 51% sont des femmes, 21% sont des enfants et des jeunes de moins de 18 ans, 9% sont des afrodescendants, 5% des indigènes.

Tableau 4.1 Conditions socio-économiques des arrondissements du milieu étudié

Aspect	Bosa	Ciudad Bolívar	San Cristobal	Bogotá
Habitants	724.091	651.958	401.997	<i>7.2 millions</i>
Indice de pauvreté multidimensionnelle	8.2%	10.9%	6.1%	<i>5.7%</i>
Population en pauvreté multidimensionnelle	59.388	71.002	24.428	<i>444.000</i>
Victimes du conflit armé	60.773	54.253	19.471	<i>370.000</i>
Victimes de violence intrafamiliale	4.106	3.790	2.212	<i>31.609</i>
Concentration d'enfants et de jeunes (0-28 ans)	46.9%	49.1%	44.4%	<i>45.5%</i>
Groupes ethniques	Indigènes (7.114), afro descendants (7.468)	Indigènes (24.277), afro descendants (6.379)	Indigènes (2.724), afro descendants (3.081)	
Taux de couverture en éducation	100%	89.7%	97%	<i>100%</i>
Taux de décrochage scolaire (école publique)	0.3%	0.4%	0.3%	<i>0.5%</i>
Taux de chômage	18.5%	16.3%	17.6%	<i>16.2%</i>
Taux de travail informel	42.7%	53.6%	50.4%	<i>42.4%</i>
Personnes en situation d'itinérance	111 (1.2% du total de la ville)	292 (3% du total de la ville)	204 (2% du total de la ville)	

Source: integracionsocial.gov.co

Ces 3 arrondissements sont caractérisés par des taux de chômage élevés (18.5% Bosa, 16.3% Ciudad Bolivar et 17.6% San Cristobal), selon le Secrétariat d'intégration sociale (2021). Une grande proportion de leurs habitants (42.7% Bosa, 53.6% Ciudad Bolivar et 50.4% San Cristobal) travaille dans l'informalité (ventes dans la rue de légumes, bonbons, boissons), ce qui, entre autres, situe les quartiers proches des écoles en strate 1 et 2 (niveaux socio-économiques bas bas et bas). On trouve aussi de petits commerces qui donnent des possibilités d'emploi aux habitants, toutefois il y a une grande partie des foyers qui n'arrivent pas à couvrir leurs dépenses basiques.

On trouve également une féminisation de la pauvreté⁴⁴ très marquée, notamment dans l'arrondissement Bosa. Un processus d'approfondissement de l'appauvrissement – de paupérisation - est plus marqué dans les foyers monoparentaux (femme cheffe), à cause, dans certains cas, de l'abandon du foyer par l'homme ou de l'arrivée de membres de la famille qui fuyaient la violence, en provenance d'autres régions du pays.

Ce sont des arrondissements perçus comme dangereux, avec des taux d'homicide et de vols parfois plus hauts que la moyenne de la ville : 207 homicides reportés à Ciudad Bolivar (le taux le plus haut de la ville), 112, à Bosa et 66 à San Cristobal, pour l'année 2021. La même année, on a reporté 6 909 vols à Bosa, 4 904 à Ciudad Bolivar et 3 254 à San Cristobal) (Bogota Como vamos, 2021).

Pour faire face à la problématique critique de précarité socio-économique de la population, des efforts institutionnels ont été mis de l'avant, dont les programmes municipaux suivants (bogota.gov.co):

- Contribution à l'alimentation intégrale (zéro faim) : don de coupons pour l'achat de denrées, attention dans les restaurants communautaires ;
- Attention aux personnes âgées et aux personnes en condition de handicap dans des centres spécialisés ;
- Attention aux personnes itinérantes ou à risque avec le programme de dignification et resignification du phénomène d'itinérance ;
- Attention à la population LGBT en situation de vulnérabilité ;
- Subventions pour faire des ajustements et des améliorations dans les foyers ;
- Attention médicale à domicile, coordination de vaccination, identification et définition des zones de risque, dans certains secteurs de la ville avec le programme *Santé à mon quartier*.

⁴⁴ La féminisation de la pauvreté fait référence aux mécanismes et barrières sociales, économiques, judiciaires et culturels qui font que les femmes et d'autres identités féminisées se trouvent plus exposées à l'appauvrissement dans leur qualité de vie. Cette réalité existe depuis plusieurs décennies et inclut aussi le travail domestique non rémunéré, le travail dans le marché informel, l'écart salarial entre hommes et femmes, des rémunérations différentes pour la même tâche, la flexibilisation du travail, etc. (Observatorio de igualdad y empleo, 2021)

Ces programmes ont contribué à une diminution de 4.3% de pauvreté monétaire, 3.9% de pauvreté extrême et 1.8% de pauvreté multidimensionnelle, comparativement à l'année 2021, post-pandémie (Castiblanco, 2022).

Le développement de politiques efficaces pour la réduction de la pauvreté et l'iniquité dans la ville a été reconnu par la Fondation Colombie Leader qui a octroyé, en 2022, le prix *Lutte contre la pauvreté Territoires dans le chemin du développement durable*, à la municipalité de Bogotá (Castiblanco, 2022).

Malgré ces avancements, il faut mentionner aussi que le défi de maintenir un équilibre est très important étant donné les prévisions du pays en ce qui concerne l'inflation. Les programmes sociaux, l'éducation, la santé et la récupération de l'économie seront les axes centraux de l'administration actuelle pour l'année 2023.

En ce qui concerne la réalité environnementale, les trois arrondissements ont des situations particulières qui méritent d'être rappelées ici.

4.2.1 Arrondissement Bosa

Occupant une surface d'environ 2400 hectares, il s'étend sur la rive nord de la rivière Bogotá et il est traversé par la rivière Tunjuelo. Ces deux cours d'eau sont très pollués par les déchets des industries (exploitation minière, tannerie et lixiviats du dépotoir municipal) et des déchets domestiques. Ils sont une source de risque permanent de débordement à cause de l'accumulation des résidus solides dans certaines zones des rivières, ce qui constitue une menace pour la santé du milieu et des personnes. La pollution atmosphérique est également à signaler, notamment produite par des industries de transformation du plastique et du recyclage. Il y a aussi la pollution auditive à cause des activités industrielles, l'utilisation des haut-parleurs pour la publicité, le trafic et les boîtes de nuit. De manière générale, l'arrondissement manque d'espaces verts, de parcs et d'arbres. Aussi, les terrains publics vacants sont souvent utilisés pour le dépôt des déchets solides, notamment des résidus des constructions.

Dans cette localité se trouve la zone humide de Tibanica (Parc écologique municipal de la zone humide de Tibanica), qui, bien qu'elle fasse partie des Zones protégées du district et de la Structure écologique principale de Bogotá⁴⁵ (EEP), est affectée par la pollution de l'eau, l'accumulation de résidus solides et l'occupation par des itinérants, qui est perçue comme une source d'insécurité par les habitants (SDA, 2019).

Selon le Secrétariat de l'intégration sociale (integracionsocial.gov.co), le secteur est frappé par un taux de chômage élevé. La principale activité économique des familles du secteur est le travail dans de petites entreprises (meubles, tissus, ébénisterie, etc.) ou du travail ménager pour les femmes. D'autres sources d'emploi sont les petits commerces, épicerie, boulangeries et restaurants. Le travail informel est aussi très courant. Selon la Ville de Bogotá, environ 60% des familles arrivent à peine à couvrir leurs dépenses basiques et un 25% n'y arrive pas. Cette informalité est évidente dans les rues du secteur, où l'on trouve des kiosques de vente de fruits, boissons, restauration rapide, etc. Les jeunes peuvent aussi être employés dans des garages qui offrent surtout des services au réseau de transport public. Un travail mal payé et très instable.

Certaines maisons n'ont pas une infrastructure stable et solide basique ni accès aux services publics de base. Ce sont des maisons construites avec des matériaux de base, selon les besoins et le budget des propriétaires et donc qui ne respectent pas toutes les normes de sécurité. C'est courant de trouver des maisons sous-louées par chambres, ce qui augmente la promiscuité et la densité d'habitants. D'ailleurs, le secteur est l'un des plus denses de l'arrondissement. La grande densité de population et la dépendance économique, conséquence de l'informalité, sont des indicateurs des besoins de base insatisfaits.

Un problème récurrent chez les jeunes et les personnes en situation d'itinérance est la consommation de substances psychoactives et le microtrafic, notamment dans des zones peu ou mal éclairées la nuit. Cela devient un risque pour les habitants. Le manque d'opportunités de travail pour les jeunes, ainsi que le manque de programmes sociaux en lien avec le loisir et le sport, sont indiqués par le Secrétariat de l'intégration sociale (2021) comme des aggravants de

⁴⁵ Zone humide de Tibanica (Humedal Tibanica): <https://ambientebogota.gov.co/humedal-tibanica>

cette situation. De la même manière, les jeunes sont à risque d'être recrutés par des milices urbaines.

Selon le Secrétariat de l'intégration sociale (2021), on trouve une haute concentration d'enfants afrodescendants et indigènes victimes du conflit armé et provenant principalement de la côte nord du pays. Dans le même document, on mentionne la féminisation de la pauvreté. Il y a une paupérisation qui est plus marquée dans le cas des foyers monoparentaux (femme cheffe). On trouve aussi une basse scolarisation et du chômage à cause du manque d'emploi ou du besoin de rester à la maison à faire des tâches ménagères ou à garder des enfants. En ce qui concerne la violence de genre, on trouve que 80% de délits sexuels sont envers les femmes; la violence intrafamiliale et les vols dans la rue affectent également plus les femmes.

En ce qui concerne les espaces de participation et de coordination pour la gestion environnementale de l'arrondissement (Alcaldía mayor de Bogotá, 2009a), on y retrouve des instances de la Ville, des ONG, des écoles, des fondations environnementales et des acteurs économiques (représentants de grandes et petites entreprises). Ces acteurs sont organisés en comités locaux environnementaux (participatif communautaire, environnemental, d'urgences et de terres humides), ainsi que dans une table de concertation concernant le bassin hydrographique des rivières Bogotá et Tunjuelo.

Parmi le travail qu'ils réalisent ensemble, il y a des initiatives comme la table environnementale, où les participants discutent des problématiques environnementales de l'arrondissement. Celle-ci est composée de quatre comités : éducation, rivières et terres humides, agriculture urbaine et un comité de supervision et contrôle citoyen. Aussi, il y a le conseil indigène qui a comme but de conserver les traditions, protéger et revendiquer l'identité et le territoire de ces peuples.

4.2.2 Arrondissement Ciudad Bolivar

Les arrondissements de Ciudad Bolivar et San Cristobal occupent une surface de 13 000 hectares et de 4909 hectares respectivement, dont environ 60%, en zone rurale et montagneuse.

La population de l'arrondissement de Ciudad Bolivar peut se diviser en trois groupes : les familles de tradition paysanne qui habitent le territoire depuis plusieurs générations, le groupe de familles qui pour des raisons économiques a été forcé à trouver un logement abordable dans la périphérie de la ville, et finalement, les familles qui sont arrivées en conséquence du conflit armé et qui ont peuplé les montagnes de cet arrondissement et de l'arrondissement avoisinant, Usme.

L'accès, dans le secteur où l'école se situe, est difficile comptant seulement une route d'autobus bus du service public et une voie principale. Ces derniers utilisent aussi le covoiturage (un service qui n'est pas légal) pour se rendre à la ville et accéder à leurs lieux de travail.

L'école se situe près du Parc Minier et Industriel (PMI) Mochuelo bajo qui fait l'exploitation de minéraux non métalliques qui servent comme matière première pour les constructions en ville (IDIGER, 2019). Cette exploitation a des effets non seulement sur la santé des habitants (pollution de l'air, sonore, visuelle), mais aussi sur la forêt d'encenillos (*Weinmannia tometosa*) qui entoure le secteur. Cette variété d'arbre appartenant à l'écosystème de la forêt de brume, propre au secteur, a été réduite à cause du déplacement de la frontière agricole et de l'urbanisation.

D'ailleurs, l'école est voisine du principal dépotoir de la ville (Doña Juana). Cela représente un problème de santé pour les habitants du secteur non seulement par les odeurs qui montent à certaines époques de l'année, mais aussi à cause des dangers de glissement et d'explosion de gaz comme il est arrivé dans les années 90.

Malgré ces deux situations, dans un autre secteur proche de l'école, on trouve des forêts avec des espèces indigènes et des sources naturelles d'eau. Le secteur est utilisé pour le tourisme via des initiatives de la mairie et des communautés. Leur objectif principal est celui de sensibiliser à la conservation de la nature, notamment les sources hydriques.

La population appartient aux strates 1 et 2. Les familles qui habitent dans la zone rurale ont des petits potagers et quelques animaux d'élevage (poules, cochons) pour leur consommation ou pour vendre dans des marchés de l'arrondissement.

De la même manière que dans l'arrondissement de Bosa, le travail informel (ventes dans la rue de légumes, bonbons, boissons) est très courant. Il en va de même pour les petits commerces qui contribuent à la génération d'emploi et que l'on trouve tout le long de la voie principale du secteur. Il y a aussi des jeunes et des adultes qui travaillent dans les mines ou dans le domaine de la construction dans la ville (IDIGER, 2019).

En ce qui concerne la sécurité, cet arrondissement et ses quartiers sont généralement perçus comme très dangereux et le rapport Bogotá Como Vamos (2021) montre comment, dans la période de 2019 à 2021, 612 actes de violence (bagarres, vols ou exécutions) ont été recensés dans le secteur.

En ce qui concerne les espaces de participation et coordination pour la gestion environnementale de l'arrondissement (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009b), on y retrouve des instances de la Ville, le ministère des Mines et l'Unité de parcs Nationaux, et aussi des comités locaux (planification, politique sociale, jeunesse, culture et sécurité locale) et deux tables de concertation environnementale.

Parmi les acteurs sociaux, on trouve des ONG, des groupes sociaux organisés, des écoles et des universités, ainsi que des acteurs économiques, notamment des représentants de grandes et petites entreprises (travailleurs informels, commerces et marchés publics).

4.2.3 Arrondissement San Cristobal

Pour ce qui est de l'arrondissement San Cristobal, et étant donné qu'il se situe dans la chaîne montagneuse de la ville, les principaux problèmes sont en lien avec la déforestation, le risque d'incendie et les glissements de terrain (IDIGER, 2017). Comme à l'arrondissement Ciudad Bolivar, dans cette localité, il y a également des carrières d'exploitation de matériaux de construction qui affectent la population. On trouve aussi des résidus dans les lieux publics et dans les rivières qui traversent l'arrondissement, ce qui augmente le risque d'inondation.

Dans le secteur, plusieurs maisons (sans avoir forcément les autorisations requises) ont été construites le long de la montagne. Cela a eu un grand impact sur la déforestation, une situation

qui entraîne des risques de glissement de terrain pour les familles qui y habitent. On trouve un grand pourcentage de familles qui ne sont pas propriétaires, ainsi qu'une grande mobilité des victimes du conflit interne.

Malgré le fait qu'il y a des réserves forestières entourant l'arrondissement (qui font partie de la structure écologique de la ville de Bogotá), les zones vertes et les parcs sont très limités dans le quartier (IDIGER, 2017). Il y a aussi un risque d'inondation à cause du ruisseau La Chiguaza et de la pollution de celui-ci avec des déchets.

Selon la Secretaría distrital de integración social (2021), il y a une féminisation de la pauvreté dans le secteur. Aussi, il est très courant de trouver de la violence intrafamiliale, l'abandon du foyer par l'homme et donc de la monoparentalité. Dans cette situation, les femmes doivent subvenir aux besoins de la famille avec de longues journées de travail, souvent mal rémunérées. De là l'abandon des enfants et jeunes et donc le risque pour eux d'être captés par les gangs de rue ou la consommation de substances psychoactives.

Le travail informel est aussi un trait caractéristique du milieu, les petites industries et les commerces de quartier sont la base du développement économique.

On trouve des organisations qui sont importantes pour la population comme l'église, le comité de voisins et le comité civique. Aussi, il y a des services offerts pour la petite enfance, les personnes âgées et celles en situation de handicap, ainsi que des centres de développement communautaire qui offrent une variété de processus de formation pour les adultes. Toutefois, on remarque le manque d'écoles de formation en arts et de sports pour les enfants et les jeunes.

En ce qui concerne les espaces de participation et coordination pour la gestion environnementale de l'arrondissement, on trouve des instances de la Ville, la Police nationale, les pompiers et la Croix rouge (Secretaría distrital de integración social, 2021), ainsi que des comités locaux du parc Entrenubes, une table de concertation environnementale (bassin de la rivière Fucha et la chaîne montagneuse de l'est de la ville) et une table de concertation des ruisseaux qui traversent l'arrondissement.

Parmi les acteurs sociaux, on trouve des ONG, des groupes sociaux organisés, des écoles et des universités, des fondations environnementales, une table de concertation en agriculture urbaine, ainsi que des acteurs économiques, notamment des représentants de petites entreprises, travailleurs informels et groupes qui offrent des randonnées en nature.

4.3 Caractérisation des écoles du milieu étudié

Dans cette section, on présente le contexte scolaire des écoles du milieu étudié : identité (mission et vision), dimension administrative, pédagogique et de relation avec la communauté.

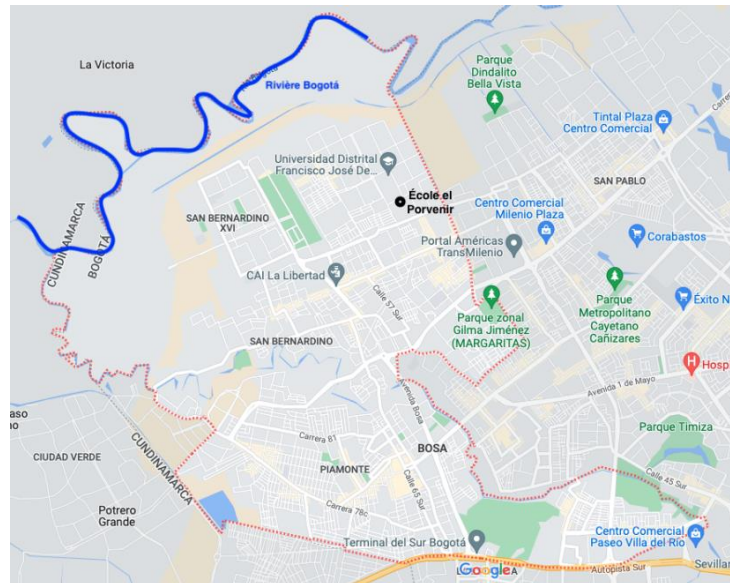
4.3.1 École El Porvenir (arrondissement Bosa)

L'école située dans l'arrondissement Bosa, se trouve dans une zone proche de la rivière Bogotá ce qui implique un risque d'inondation pour les habitants du secteur (Figure 4.3).

L'école El Porvenir accueille environ 3000 élèves au primaire et secondaire d'environ 15 quartiers dans ses deux campus. Les campus sont divisés par cycle : campus A pour le préscolaire et le primaire et campus B pour le secondaire. Il faut noter aussi que l'école dans les deux campus offre le service en deux horaires : de 6h30 à 12h et de 12h30 à 18 h. L'équipe enseignante est formée de 47 enseignants au total et l'administration de l'école est composée de 7 personnes incluant la direction de l'école.

L'infrastructure des deux campus de l'école semble répondre aux besoins des élèves : salles de classe, laboratoires, bibliothèque, médiathèque, cantine, service psychologique, ludothèque, écoles de formation, secrétariat et dépôt. Les zones vertes à l'intérieur de l'école, notamment dans le campus B, sont très rares. La cour est bétonnée et se compose des terrains pour jouer au soccer et au basketball. La cantine du campus A offre le service de petit déjeuner et dîner à environ 1000 élèves chaque jour. Pour ce qui est du campus B, il y a un service de collation qui bénéficie à tous les élèves.

Figure 4.3 Localisation de l'école El Porvenir, campus A



Source : Google maps

Dans le document du projet éducatif institutionnel (PEI), les caractéristiques socio-économiques, culturelles et historiques du contexte sont reconnues. L'école fait valoir qu'il est nécessaire de reconnaître les facteurs de risque et de vulnérabilité des familles (déplacement à cause du conflit interne du pays, faible revenu, difficulté d'accès à l'éducation supérieure, problèmes de consommation et gangs de rue, violence, problématiques environnementales, etc.) et qu'il est aussi important de chercher des solutions alternatives. À cet égard, elle reconnaît que ces problématiques doivent être abordées par l'école et à l'aide d'un projet institutionnel de développement humain qui contribue à l'amélioration de la qualité de vie de la communauté.

Ainsi, la mission de l'école est décrite de la manière suivante :

« L'école El Porvenir IED, à travers des fondements, l'implémentation et la mise en œuvre du modèle cognitif social et étant une école publique, cherche la promotion intégrale de ses élèves et le développement social et culturel de sa communauté. Vise à la formation des citoyens et citoyennes compétents dans le savoir, savoir-être et savoir-faire, ce qui leur permet d'agir avec justice, équité et identité planétaire. De la même manière, renforce la construction du projet de vie des élèves afin qu'ils se

conçoivent comme des individus transformateurs de leur réalité et capables de résoudre les problématiques de leur contexte ». ⁴⁶ (p. 4) [Notre traduction]

Dans le même document, l'école adhère à un modèle pédagogique décrit comme un modèle cognitif social qui combine l'approche cognitive constructiviste qui met l'élève au centre de son processus de formation. Elle privilégie aussi une approche sociale qui cherche à trouver une cohérence entre les différentes façons de comprendre le monde par la société et l'individu, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'école adopte aussi un modèle d'apprentissage par compétences avec le développement d'unités didactiques par période académique (3 mois) et le développement et l'application des épreuves internes par compétences deux fois par année. Dans son organisation interne, l'école a adopté plusieurs projets transversaux : résolution de conflits à travers la conciliation scolaire, campus virtuel, utilisation adéquate du temps libre, PRAE, éducation sexuelle, projet de lecture et écriture, développement d'habiletés de la pensée et chemins sécuritaires (sécurité sur la route). Le projet de résolution de conflits est celui adopté dans le manuel de vivre ensemble de l'école et dont les objectifs sont :

- Promouvoir la culture de la médiation en accord avec les règles du vivre ensemble qui seront traduites en accords et engagements ;
- Identifier et renforcer des actions et des comportements qui favorisent le vivre-ensemble de l'école ;
- Rendre possible la pratique des devoirs et des droits fondamentaux des enfants et jeunes et les droits collectifs et les droits contemplés par l'État colombien, afin de favoriser des conditions d'équité, d'égalité et de transparence dans les processus institutionnels ⁴⁷ (p. 43). [Notre traduction]

⁴⁶ El Colegio El Porvenir IED a través de la fundamentación, implementación y ejecución del modelo cognitivo-social, y en su carácter de institución oficial, busca la promoción integral de sus estudiantes y el desarrollo social y cultural de su comunidad. Propicia la formación de ciudadanos competentes en el saber, saber hacer y saber ser que le permitan actuar con justicia, equidad e identidad planetaria. De igual manera, fortalece la construcción del proyecto de vida de sus integrantes para que se asuman como sujetos autotransformados y transformadores de su realidad resolviendo problemáticas de su contexto.

⁴⁷ - Promover la cultura de mediación de acuerdo con las reglas de convivencia que se verá traducida en acuerdos y compromiso.

- Identificar y fortalecer acciones y comportamientos que sean favorables para la convivencia institucional.

- Posibilitar la práctica de los derechos y deberes fundamentales de los niños y jóvenes, los derechos colectivos y los derechos que contempla el estado colombiano, para favorecer condiciones de igualdad, equidad y transparencia en los procesos institucionales.

Ces projets, transversaux, sont supposés abordés dans tous les domaines et tous les cycles éducatifs. De plus, l'école a un partenariat avec l'Université Pédagogique Nationale afin d'articuler un programme pour le renforcement du PEI et une stratégie pour contribuer à améliorer les perspectives des élèves pour l'accès à l'éducation supérieure.

La communauté éducative est formée des personnes qui ont une responsabilité directe dans l'organisation, dans le développement et l'évaluation du PEI. Dans ce sens, elle est composée par les élèves, les parents ou les responsables des élèves, les enseignants, le personnel de l'équipe de direction et les diplômés. Cette communauté peut s'impliquer dans diverses instances du gouvernement scolaire (conseil directif, académique et direction) ou autres, notamment l'équipe de gestion, le conseil de parents, le comité de budget participatif et le comité environnemental scolaire.

4.3.2 École José Celestino Mutis (arrondissement Ciudad Bolívar)

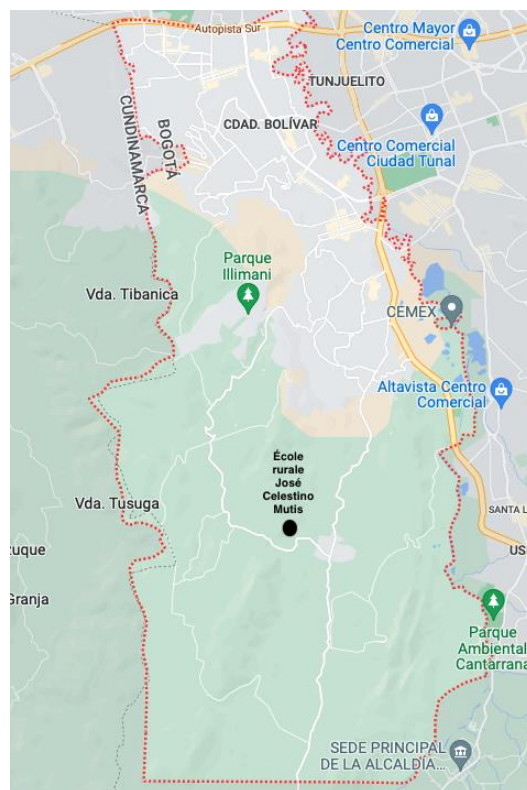
L'école rurale José Celestino Mutis est l'une des écoles rurales les plus grandes de Bogotá. Elle se situe dans une zone de transition urbano-rurale de l'arrondissement Ciudad Bolívar (Figure 4.4) et a été inaugurée en 2010. Elle accueille environ 1700 élèves parmi lesquels environ 50% habitent dans une zone rurale. Le 50 % restant habitent dans environ 15 quartiers aux alentours de l'école.

La nouvelle école répond à un besoin de remplacer les deux anciens campus qui se trouvaient très proches (300 mètres) du dépotoir et de la carrière d'exploitation minière. Bien que le nouveau bâtiment soit plus loin du dépotoir (2.5 km) et des carrières d'exploitation (environ 800 m), ces deux problématiques ont toujours une grande incidence non seulement sur les communautés qui habitent le secteur, mais aussi sur l'école. Malgré cela, la nouvelle école est une source de fierté pour les habitants du secteur. Ils considèrent que le projet de vie des élèves peut changer, car la nouvelle école, son infrastructure peut les amener à avoir de l'espoir et sortir du cercle de devenir gardien de sécurité, travailler au dépotoir ou dans une carrière dans les alentours (Bonilla, 2015). Toutefois, avant la construction, des discussions parmi les députés de la ville ont eu lieu, car certains n'étaient pas d'accord avec la construction, étant donné la proximité de deux sources de danger pour la santé des élèves. La communauté et la direction de l'école à l'époque

considéraient qu’au contraire, ils méritaient une compensation après 20 ans de fonctionnement et que l’école pourrait amener des changements positifs à la communauté.

Selon Bonilla (2015), un travail de réflexion critique et de résistance face aux problématiques environnementales se faisait avec l’ancienne équipe enseignante et la direction d’école (avant 2010). L’école faisait partie de la communauté par sa proximité et divers processus de participation comme des rencontres entre voisins, des journées de vaccination, des soirées avec la communauté, etc. qui avaient lieu. La nouvelle école se trouve maintenant plus loin, dans la montagne, les parents doivent avoir une autorisation pour y entrer, la communauté n’utilise plus l’école comme lieu de rencontre. Ainsi, les processus communautaires qui se développaient se sont effrités et l’école s’est éloignée de cette dynamique. Le changement d’équipe enseignante et de direction d’école a transformé aussi le PEI de l’école au moins 3 fois depuis 2010 et le travail est constant.

Figure 4.4 Localisation de l’école rurale José Celestino Mutis



Source : Google maps

À partir de 2008, l'école commence à construire le PEI en ayant comme axes principaux l'ERE et la ruralité. Dans ce sens, la mission de l'école est décrite dans le *Manuel de Vivre ensemble*⁴⁸, de la manière suivante :

« On considère que l'ERE et l'éducation citoyenne, la participation et le vivre-ensemble sont les moyens pour développer des processus pédagogiques qui sont reconnus par un fort composant d'innovation. Cela est possible grâce à la valeur qu'on donne au processus de recherche qui est orienté vers l'amélioration des processus pédagogiques afin d'avoir une incidence positive dans la transformation de la réalité du territoire rural »⁴⁹ (p.14) [Notre traduction]

Aussi, l'intégration curriculaire se fait par des projets pédagogiques agricoles pour la construction du sens de la vie, la préservation de l'héritage culturel et la conservation écologique du contexte rural. Il y a sept projets transversaux à l'école : récupération environnementale à partir de la pratique avec la communauté, astronomie, médias et droits de la personne, vivre-ensemble et valeurs, bien-être de la communauté éducative, développement d'habiletés communicatives à travers l'art et compétitivité professionnelle.

Pour le développement de certains de ces projets (environnement et bien-être), on trouve à l'école une serre, un potager, une zone d'élevage de poules, des moutons et une zone de lombriculture. Il y a d'autres projets comme le recyclage de papier, un atelier pour travailler le bois et des projets de biotechnologie.

L'école privilégie l'enseignement par la compréhension, une approche de type constructiviste qui encourage la capacité de penser et d'agir de manière flexible en utilisant les connaissances du contexte. Aussi, la méthodologie d'apprentissages basée sur des projets afin d'assurer une intégration des élèves et des parents dans le processus éducatif. De la même manière, à partir de

⁴⁸ Le manuel de vivre-ensemble est un outil dans lequel l'école formule les accords de la communauté éducative pour faciliter et garantir l'harmonie dans la vie quotidienne. Ce document se trouve parmi les documents plus importants pour les écoles, avec le projet éducatif institutionnel (PEI).

⁴⁹ Consideramos que la educación ambiental y la educación ciudadana, la participación y la convivencia son los medios para desarrollar procesos pedagógicos que son reconocidos por su fuerte componente de innovación. Esto es posible gracias al valor que damos al proceso de investigación que está orientado hacia el mejoramiento de los procesos pedagógicos con el fin de tener un impacto positivo en la transformación de la realidad del territorio rural.

l'année 2011, l'école a développé des partenariats avec trois universités afin de mieux articuler des programmes pour encourager les élèves et leur permettre d'accéder à l'éducation supérieure.

Le matin, l'école accueille les élèves de la maternelle et des cycles⁵⁰ 3, 4 et 5 et en après-midi, les cycles 1 et 2. Il y a 72 enseignants au total et l'équipe de direction est formée par 6 professionnels de services spécialisés, la direction d'école, 4 coordonnateurs et 3 psychologues. Les élèves ont la possibilité de dîner à l'école et ceux et celles qui n'habitent pas proche de l'école ont une subvention pour le transport scolaire. Étant donné que c'est une école de nouvelle génération, elle est bien équipée : une bibliothèque, une salle de projection, 2 salles avec 20 ordinateurs, des salles de classe spécialisées en sciences, biologie, chimie, technologie, musique, sports, deux salles de classe d'arts, une salle d'anglais, une ludothèque, une salle de conférences, des zones pour faire du sport, une cantine et un café, une aire exclusive pour la maternelle et de vastes aires vertes.

La communauté éducative est formée par l'association de parents, les élèves, la direction de l'école, l'équipe enseignante, les professionnels de soutien, les gardes de sécurité et l'équipe d'entretien ménager.

4.3.3 École La Victoria (arrondissement San Cristobal)

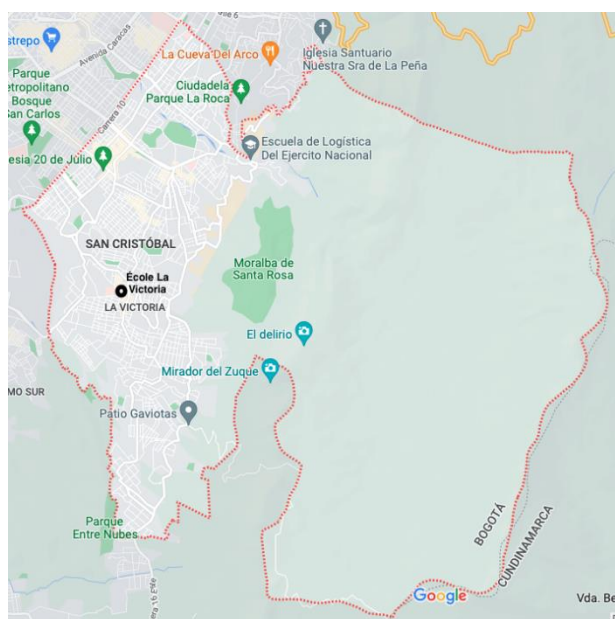
La population qu'accueille l'école appartient majoritairement aux strates 1 et 2 (80%). L'école est située dans le sud-ouest de la ville (Figure 4.5). Elle compte deux campus et accueille environ 2000 élèves au primaire et au secondaire en deux horaires (matin et après-midi). Les élèves proviennent de 20 quartiers des strates économiques 1 et 2. L'économie de la plupart des familles est basée sur le travail informel. Le niveau de scolarité de cette population varie entre 2^e et 5^e année de primaire. Le personnel de l'école est composé de 64 enseignants, plus la direction de l'école, quatre coordonnateurs, deux psychologues et deux professionnels de soutien.

Depuis l'année 2016, l'école vit une étape de réflexion afin de définir quel serait le modèle pédagogique à adopter. La mission de l'école est présentée dans son manuel de vivre ensemble:

⁵⁰ En Colombie, les écoles primaire et secondaire sont divisées en cycles : le primaire correspond aux cycles 1, 2, 3 et 4 et le secondaire, aux cycles 5 et 6.

« L'école contribue au développement des êtres humains intégraux et compétents avec une éducation en valeurs à travers des processus de communication qui permettent la transformation de leurs réalités sociales. Cela à l'aide de la sensibilisation et de la formulation de solutions basées sur la connaissance et applicables dans différents contextes » ⁵¹ (p.17) [Notre traduction]

Figure 4.5 Localisation de l'école La Victoria, campus principal



Source : Google maps

Pour renforcer les processus d'enseignement, l'école a développé divers projets qui sont en lien avec sa mission et qui sont proposés de manière transversale : droits de la personne, éducation sexuelle, formation en technologie, prévention et attention d'urgences, projet scolaire en environnement (PRAE) et culture de paix. Aussi, l'école développe d'autres projets, qui sont appelés alternatifs : radio scolaire, danse et musique, projets de recherche en thématiques sociales, d'astronomie et de vivre ensemble. La participation des élèves à ces projets se fait sur une base volontaire dans le temps libre de l'école.

⁵¹ El colegio La Victoria, contribuye al desarrollo de seres humanos integrales mediante una formación en valores a través de procesos de comunicación, que permita transformar sus realidades sociales, por medio de la concientización y el planteamiento de soluciones fundamentadas en el conocimiento, aplicable en diferentes contextos.

D'ailleurs, l'école a un partenariat avec le Service national d'apprentissage (SENA), depuis 2011, pour offrir aux élèves des deux derniers niveaux de secondaire une formation technique qui leur permettra par la suite de s'intégrer plus facilement au marché de travail.

L'école La Victoria a une infrastructure qui garantit le droit à une éducation de qualité pour les enfants et les jeunes. Dans les deux campus, elle a: des salles d'ordinateurs, un laboratoire de chimie, deux salles pour le projet de partenariat avec les universités dans la perspective de l'amélioration de l'accès à l'éducation supérieure, un secrétariat, un magasin scolaire, des terrains de sport, et une bibliothèque. Dans le campus A, il y a aussi un petit terrain dédié au potager. En ce qui concerne le campus B, il n'y a pas de cour, donc les activités de repos et de sport se font dans le parc du quartier.

La communauté éducative est formée par l'équipe enseignante, l'équipe de direction, les élèves et les parents.

Pour finaliser cette section de mise en contexte du milieu d'étude et avant de présenter les résultats, il semble pertinent de faire aussi une courte contextualisation du cadre dans lequel les initiatives en ERE dans les écoles se formulent.

4.4 Initiatives municipales en ERE en soutien aux écoles

Étant donné le contexte socio-écologique des arrondissements, l'ERE est une dimension qui est souvent privilégiée pour développer des processus auprès des communautés dans les milieux formels de l'éducation, ainsi que dans d'autres scénarios. Les institutions municipales, notamment le Secrétariat municipal de l'éducation (SED), le Secrétariat municipal de l'environnement (SDA) et le Jardin botanique José Celestino Mutis, développent des programmes et des initiatives en ERE dans tous les arrondissements de la ville, dont des activités destinées au milieu scolaire. D'autres acteurs comme des ONG participent aussi activement dans la proposition et la mise en œuvre d'activités et de projets en ERE, parfois en lien avec les écoles.

Du côté du SED, l'accompagnement aux écoles se fait pour la mise en place du PRAE par l'entremise de formations, d'espaces de partage d'expériences et par la distribution de

documentation pour le renforcement des PRAEs et des processus en ERE développés par les écoles. Les formations sont offertes aux enseignants afin de renforcer les pratiques, les savoirs environnementaux et construire des communautés d'apprentissage. Les laboratoires d'innovation pour la résilience alimentaire ou la chaire d'éducation sur la culture environnementale sont des exemples de formations auxquelles les enseignants des écoles publiques et privées ont la possibilité de participer. Celles-ci peuvent être réalisées en collaboration avec des universités ou être guidées par des professionnels du SED.

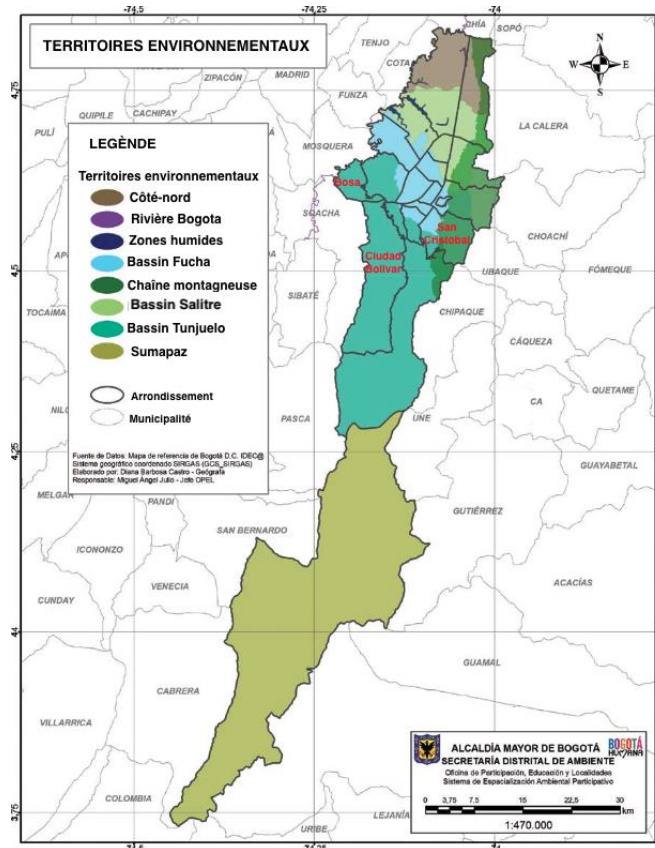
Les espaces de partage d'expériences sont des événements où les enseignant(e)s sont invités à mettre en commun leurs PRAEs afin de dynamiser les pratiques et montrer l'impact des processus d'ERE à l'école. Ce sont des espaces de réflexion collective sur les expériences, les enjeux et difficultés en ERE, où les enseignants apprennent à travers le partage. Aussi, le SED organise chaque année la Rencontre municipale d'ERE. Dans cet événement les résultats des accompagnements pour le renforcement des PRAE auprès des écoles sont présentés. Aussi, des moments de partage et des ateliers de discussion sont ouverts pour les enseignants.

Le SED a aussi développé des documents qui guident la formulation des PRAEs dans les écoles et donnent les balises pour l'intégration de la dimension environnementale dans le curriculum, ainsi que des stratégies pour la dynamisation des processus et l'intégration de la communauté éducative. Ces documents, en forme de guides, sont distribués aux écoles et peuvent servir dans certains cas d'outils permettant d'évaluer les activités en ERE réalisées durant l'année scolaire.

Dans ces guides, les écoles trouvent le cadre normatif, les orientations conceptuelles basiques et les principes de l'ERE, ainsi que les phases pour la formulation du PRAE. Parmi les critères minimums à prendre en considération pour la formulation du PRAE on trouve : titre, objectifs, antécédents et diagnostic, formulation du problème, justification, cadre de référence, méthodologie, plan d'action, ressources et financement, limites, échéancier, plan d'activités, et évaluation (Alcaldia Mayor de Bogotá, 2010 ; Universidad Libre et Jardin botanique José Celestino Mutis, 2006). Dans les orientations du SED (2020b), il est suggéré que les écoles définissent leurs activités du PRAE en tenant compte des particularités des territoires de l'arrondissement où elles se trouvent.

Ces territoires ont été définis en prenant en compte les composantes de la structure écologique principale de la ville qui est formée par le Système national d'aires protégées (Sistema Nacional de Áreas Protegidas - SINAP), l'Aire spéciale de gestion de la vallée alluviale de la rivière Bogotá (Área de Manejo Especial del Valle Aluvial del Río Bogotá), les parcs urbains et les corridors écologiques. On identifie huit territoires environnementaux : Côte-Nord, rivière Bogotá, zones humides, bassin Fucha, chaîne montagneuse, bassin Salitre, bassin Tunjuelo et Sumapaz (Figure 4.6). Ils sont définis comme des espaces biophysiques délimités géographiquement et caractérisés en termes socioculturels et vitaux où il y a une convergence autour de leur potentiel et des situations environnementales conflictuelles (SED, 2021a).

Figure 4.6 Territoires environnementaux de Bogota



Source : Alcaldia Mayor de Bogota (2014)

Les territoires environnementaux servent non seulement à définir le contexte environnemental des PRAES, mais ils constituent aussi un outil de référence utilisé par le SED pour définir les

propositions pour les journées pédagogiques consacrées à la formation dans les écoles. De cette manière, les thèmes ciblés sont plus spécifiques au territoire où les écoles se situent, le matériel pédagogique proposé est cohérent avec la réalité environnementale du contexte, tout comme les activités spécifiques suggérées⁵². L'identification des éventuels collaborateurs est aussi plus ciblée en fonction des besoins des écoles.

Une fois le territoire identifié, l'école est invitée à choisir la(les) ligne(s) thématique(s) établi(e)s par la SED, dans laquelle (lesquelles) l'école renforcera le PRAE et qui guidera ses actions : consommation responsable, gestion et réduction des déchets, adaptation et atténuation du changement climatique, biodiversité (flore et faune) et ressource hydrique.

Ces lignes thématiques peuvent changer avec le projet selon les besoins de l'école, les caractéristiques du contexte et le diagnostic environnemental qui est le point de départ du projet. Ce diagnostic est une des premières étapes pour la formulation du PRAE. Après avoir réalisé la contextualisation (contextes territoriaux, locaux et scolaire) et l'analyse des dimensions biophysique, sociale, culturelle, économique et politique entourant l'école, la prochaine étape est l'identification des situations environnementales. D'après le SED (2011), l'utilisation des méthodologies telles que : la matrice de Goffin, la matrice de Vester, cadre logique, etc., sert à identifier la situation dans laquelle l'école peut avoir une incidence directe pour développer sa proposition de projet.

En complémentarité, d'autres activités d'accompagnement sont promues par le SDA⁵³. Elles s'inscrivent dans la Politique publique municipale d'éducation relative à l'environnement (PPDEA), qui propose aussi des classes environnementales, des randonnées écologiques et des processus de formation.

⁵² Par exemple, pour la journée internationale de l'eau de l'année 2019, du matériel pédagogique et didactique en lien avec la rivière Bogotá a été envoyé aux écoles qui appartiennent aux territoires de la rivière Bogotá et des bassins des autres rivières de la ville. Ce matériel avait comme objectif de renforcer les PRAES et contenait des informations et des activités à réaliser par cycle éducatif.

⁵³ ambientebogota.gov.co

Les classes environnementales se développent dans quatre endroits de la ville, parmi lesquels on trouve le Parc écologique municipal de montagne Entrenubes qui se situe entre les arrondissements de San Cristobal, Usme, et Rafael Uribe Uribe. La stratégie des classes environnementales privilégie des itinéraires environnementaux (avec une attention spéciale à la connaissance des écosystèmes, leur biodiversité et leur relation avec la SEP et l'histoire de chaque endroit), le soutien aux PRAEs et au service social environnemental, ainsi que des processus de formation d'agents mobilisateurs en environnement.

Les randonnées écologiques se développent dans les aires naturelles de la ville afin de faire connaître à la population leur potentiel de faune et flore, ainsi que l'importance de leur conservation. Dans les arrondissements du milieu étudié, on trouve le Parc écologique municipal de Tibanica (Bosa) et les secteurs de Pasquilla et Quiba (Ciudad Bolivar).

Les processus de formation sont conçus comme des exercices pédagogiques qui complètent les expériences et apprentissages des participants (ambientebogota.gov.co). Ce sont des programmes dans les mêmes axes thématiques des territoires environnementaux et d'une durée d'environ 10 heures par formation. La participation est libre pour la population.

Du côté du Jardin botanique José Celestino Mutis, un accompagnement en ERE aux écoles est aussi offert. Que ce soit par la publication de guides pour la formulation des PRAES, par des activités de plantation d'arbres ou l'offre d'espaces de partage d'expériences, il participe de manière active au développement de l'ERE dans les arrondissements de la ville. Spécifiquement pour le milieu étudié, le Jardin botanique a accompagné des processus de plantation d'arbres natifs dans le terrain de l'école rurale José Celestino Mutis.

En dernier lieu, les ONG et les comités d'action communautaire proposent également diverses initiatives en ERE dans les arrondissements. Selon la mission de chaque ONG, les communautés s'organisent autour de sujets comme le recyclage, notamment dans l'arrondissement Bosa et Ciudad Bolivar. La collecte de matières de recyclage dans la ville étant une activité de subsistance de diverses familles, ces organisations œuvrent auprès de ces familles. Elles organisent également des campagnes et des ateliers ludiques de recyclage pour les écoles et les garderies (Alcaldia Mayor de Bogotá, 2009a, 2009b). Dans le même sens, on trouve des

organisations environnementales qui s'occupent de la conservation des rivières à l'arrondissement San Cristobal. Ils mobilisent la population autour des campagnes de nettoyage des rives, l'éducation pour la réduction des matières résiduelles à la maison et l'importance de la conservation des sources d'eau et de la biodiversité.

Dans le même arrondissement, des efforts pour la conservation des arbres et des oiseaux, la reforestation et la mitigation des risques à cause des glissements de terrain sont développés (Secretaria distrital de integracion social, 2021).

Dans l'arrondissement Bosa, on trouve des expériences en agriculture urbaine et la récupération de savoirs ancestraux. L'ONG Acuarimantima développe le processus en étroite collaboration avec le conseil autochtone qui agit pour la conservation de leur identité et de leur territoire. Aussi, des projets qui combinent l'art et l'environnement ont été développés. De la peinture murale, des ateliers de musique et peinture ont été réalisés avec des enfants et jeunes.

Finalement, dans l'arrondissement Ciudad Bolivar, une ONG réalise des ateliers environnementaux et organise des visites à la montagne avec une attention spéciale à l'histoire du territoire, aux changements et aux impacts de l'urbanisation et de l'exploitation minière.

En guise de synthèse, cette mise en contexte nous permet d'avoir une vision globale de la réalité socio-écologique des arrondissements et des écoles du milieu étudié. Elle est fort pertinente pour analyser à quel point les initiatives en ERE de chaque école tiennent en compte de cette réalité afin de répondre aux besoins de la communauté qui y habite. Le contexte particulier de Bogota, avec de nombreux acteurs qui proposent des démarches pour soutenir les écoles dans la mise en œuvre de projets et des actions en ERE, démontre un effort pour faire de chaque école un lieu de réflexion et d'action face aux défis environnementaux de la ville. Le prochain chapitre présente les pratiques en ERE identifiées dans le milieu d'étude (acteurs, stratégies, forces, difficultés, défis) les besoins de ce milieu et les perspectives d'optimisation dans ce contexte.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce cinquième chapitre présente les résultats relatifs aux objectifs de cette recherche, notamment : *identifier et caractériser des pratiques et des auteurs d'ERE en milieux vulnérables (OS1); identifier des besoins des milieux vulnérables (OS2); cerner les forces, les limites et les défis des pratiques d'ERE dans ce contexte au regard de ces besoins (OS3), et; cerner le potentiel et les perspectives de l'ERE dans ce contexte (OS4).*

Comme nous l'avons signalé, pour cerner la contribution potentielle de l'ERE à l'école aux besoins du contexte vulnérable, on a étudié la mise en œuvre de l'ERE de trois écoles publiques, situées dans trois arrondissements reconnus comme étant des milieux vulnérables à Bogotá. En nous appuyant sur la méthodologie de l'étude de cas, nous avons eu recours à une diversité de stratégies de collecte de données, telles que présentées au chapitre de la méthodologie (section 3.4): l'analyse documentaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée, la rencontre de discussion en groupe et la participation à un événement de socialisation des projets en ERE des écoles publiques de la ville de Bogotá.

La collecte de données a été réalisée auprès de 10 enseignants et 17 experts⁵⁴ de l'ERE en contexte vulnérable à Bogotá.

5.1 Pratiques en éducation relative à l'environnement dans les écoles du milieu étudié (OS1)

Dans cette section, on présente les principaux éléments des PRAES des écoles du milieu étudié, ainsi que les stratégies privilégiées (Tableaux 5.1 et 5.2). Ces dernières seront mises en relation avec les approches pédagogiques dans la section 5.1.2.2. Il faut mentionner qu'étant donné que le SED sollicite des écoles des plans d'amélioration des projets chaque année, les PRAES évoluent dans le temps. Aussi, c'est important de dire que bien que les enseignants des écoles du milieu

⁵⁴ Le mot expert sera utilisé ici pour désigner les acteurs identifiés comme ayant une connaissance et une trajectoire de pratique en ERE reconnue en Colombie ou à Bogotá, ainsi que les autres acteurs avec une expertise en ERE plus spécifiquement dans le contexte (arrondissement) de chaque école.

étudié aient plusieurs années d'attachement à l'école, la rotation des membres du personnel enseignant est très fréquente dans les écoles publiques, ce qui affecte la mise en œuvre et l'approfondissement des pratiques des PRAES et aussi, la régularité et la rigueur dans la consignation des informations concernant les projets développés. Nous avons constaté, par exemple, un manque d'informations sur le diagnostic environnemental, sur l'identification de la problématique environnementale, les objectifs spécifiques, le cadre théorique (notamment le cadre conceptuel et philosophique), le cadre méthodologique détaillé et à jour, les sources de financement, l'échéancier et les formes d'évaluation, etc.

D'après notre collecte de données, les écoles affirment éprouver des difficultés pour mettre en œuvre un processus de construction collective, réfléchi et contextualisée permettant d'élaborer un PRAE qui répond non seulement à une problématique socio-écologique du contexte, mais aussi qui définit clairement les bases conceptuelles en ce qui concerne les choix pédagogiques et épistémologiques du projet. Cette situation a été soulevée par le SED dans l'étude diagnostique de l'état des PRAE de 349 écoles, réalisés en 2009. Selon cette étude, 20% des écoles n'avaient pas défini un PRAE et 40% des écoles avaient besoin de le reformuler ou de l'ajuster (ce qui fait partie du processus afin d'assurer une cohérence avec le contexte), car il ne répondait pas aux problématiques socio-écologiques du contexte.

Aussi, comme signalé dans le cadre théorique (section 2.2.4.3), les PRAES sont la stratégie privilégiée de mise en œuvre de la PNEA pour l'institutionnalisation de l'ERE dans l'éducation formelle, les écoles sont donc tenues de l'appliquer. Rappelons que d'après les orientations institutionnelles, les PRAES des écoles doivent être envisagés de manière transversale et interdisciplinaire à l'école et les membres de la communauté scolaire en collaboration avec des membres de la communauté éducative doivent faire partie du processus d'élaboration et d'évaluation du PRAE de l'école. Aussi, celui-ci devrait répondre aux besoins identifiés lors de l'analyse du contexte environnemental ou socio-écologique, via des initiatives scolaires pouvant avoir une incidence directe sur cette réalité.

Toutefois, comme on le verra dans les sections qui suivent, le PRAE reste loin de répondre aux problèmes socio-écologiques des communautés et il est formulé (dans la plupart des cas) par l'équipe enseignante sans prendre en considération la communauté. D'autres difficultés et aussi

les forces des efforts d'intégration de la dimension environnementale à l'école seront discutées plus loin.

En parallèle à la mise en place du PRAE, dans les orientations pédagogiques du PRAE (Alcaldia Mayor de Bogotá, 2010), il est encouragé d'organiser un comité environnemental scolaire (CAE) avec la participation des élèves. Ce comité est formé par des élèves représentants de chaque année scolaire qui, en compagnie des enseignant(e)s leaders du PRAE, collaborent à la planification et la mise en œuvre du plan d'action de ce projet, que ce soit dans leur classe ou dans les activités qui concernent l'ensemble de l'école. Au-delà de la participation aux activités, le comité peut être un espace de discussion et de développement du leadership des élèves (SED, 2011).

Le PRAE de **l'école El Porvenir** a été conçu en 2013 par l'équipe enseignante du domaine de sciences de la nature de cette période. Des 12 enseignants, impliqués initialement, 8 sont encore dans l'équipe responsable du projet et appartiennent aux deux campus de l'école. Le projet actuel a été reformulé à la suite de suggestions d'ajustements faites par le SED en 2015.

Le diagnostic environnemental sur lequel se base la conception du PRAE a identifié la situation de vulnérabilité et de pauvreté de la communauté, ainsi que ses conditions socioculturelles. Aussi, cette étude a établi une relation directe entre le bas niveau de scolarité de la population et le manque de culture environnementale, qui se manifeste d'après ce diagnostic, dans la mauvaise gestion de matières résiduelles (GMR). Le problème identifié par l'école est la disposition de déchets dans les espaces publics, qui deviennent des dépotoirs sauvages, ce qui entraîne la pollution et l'émergence de maladies liées à des vecteurs comme les rongeurs et les insectes piqueurs. Ce même problème a été identifié dans les salles de classe et dans la cour de l'école.

De ce fait, l'école formule le PRAE afin de sensibiliser et de former la communauté pour diminuer l'impact environnemental et sanitaire de ce problème. Ce projet n'établit pas de relation explicite avec le PEI en ce qui concerne la manière par laquelle ces actions peuvent contribuer à la formation des élèves dans une perspective de transformation de leur réalité.

La visée du projet est la formation des élèves à la protection, la préservation et l'utilisation rationnelle des ressources naturelles dans une perspective d'amélioration de la qualité de vie et de l'environnement. Dans le cadre de référence, le projet mentionne les principes de PNEA et PDEA ainsi que la loi 115 et le décret 1743 de 1994, mais ces éléments ne sont pas mis en relation avec la formulation des objectifs ou des stratégies.

L'ERE est le domaine qui devrait contribuer à la mise en place du PRAE, selon une approche transversale et interinstitutionnelle. Une attention spéciale est portée sur le développement de partenariats comme aspect fondamental permettant de rejoindre les objectifs du PRAE.

Pour déployer la ligne thématique du PRAE, qui est la gestion de déchets, l'école propose des campagnes porte-à-porte, des journées de nettoyage de l'école, l'application d'amendes environnementales, l'utilisation de matières recyclables dans les collations pour les enfants, des activités d'agriculture urbaine, la classification des déchets dans les salles de classe, etc. Aussi, le PRAE propose l'organisation d'une semaine environnementale où les élèves sont invités à participer à d'autres activités réalisées en collaboration avec des ONG du secteur.

Le comité environnemental scolaire, qui, comme indiqué plus haut, joue un rôle important dans la mise en œuvre du PRAE, est formé chaque année, en fonction des intérêts des élèves. Parfois, les élèves qui ont participé une année ne veulent pas continuer l'année d'après, ce qui donne la possibilité à d'autres de participer. Ce comité existe dans les deux campus. Un enseignant du PRAE assume un accompagnement régulier de ce comité, ce qui rend parfois la tâche lourde. Le temps manque pour accompagner optimalement l'organisation des élèves, sauf pour les activités d'intérêt général et la préparation du calendrier des activités environnementales.

En 2008, **l'école rurale José Celestino Mutis** a réalisé un diagnostic pour identifier la problématique environnementale qui deviendrait l'axe fondamental de son projet. Ce diagnostic se penche sur la situation environnementale du contexte dans ses dimensions sociale et écologique, et, aussi, il s'intéresse à la dimension culturelle qui était très présente à l'époque à l'école. La principale problématique environnementale identifiée est l'impact multiple des carrières d'exploitation minière et du dépotoir. Pour ce qui est de la dimension sociale, on identifie la difficulté dans la résolution de conflits et l'agressivité et la violence au sein de la

communauté. La dimension culturelle retenue est le manque de sentiment d'appartenance au milieu de la communauté et sa faible participation dans la vie scolaire des enfants.

La visée du PRAE est de promouvoir des actions qui génèrent une conscience sur l'importance de la préservation de l'environnement par l'identification et l'intervention dans les situations qui causent des déséquilibres et affectent le milieu de vie dans ses dimensions environnementale, sociale et culturelle.

Le PRAE et les projets de classe dans les différents cycles sont finalement définis en lien à la ruralité (récupération de savoirs ancestraux, fierté et sentiment d'appartenance au milieu) et à des projets productifs. Une diversité d'activités est proposée : recyclage, mise en place d'un potager et de la lombriculture, jardinage, conservation de l'eau, brigades de prévention de catastrophes naturelles, amélioration des sols et de santé mentale et corporelle.

Pour favoriser le lien avec les acteurs du milieu de vie, l'école propose une semaine culturelle et communautaire à la fin de l'année scolaire, où les projets développés sont présentés. Cette activité crée des conditions pour le dialogue entre les acteurs de la communauté éducative et les porteurs des projets réalisés durant l'année.

Le PRAE de **l'école La Victoria** a été défini par une équipe de 14 enseignants des deux campus (primaire et secondaire) dans l'année 2012. Au moment de la collecte des données, ce PRAE est en processus d'ajustement, l'école se propose de développer davantage d'actions concernant la conservation de la biodiversité des montagnes qui se trouvent dans les alentours de l'école. Comme pour l'école El Porvenir, le PRAE est conçu pour les deux campus. L'équipe responsable du projet est formée par 5 enseignants.

L'étude réalisée pour cerner la situation environnementale du milieu met en évidence les problématiques de violence sociale présentes dans la localité et les problématiques environnementales associées à une mauvaise gestion des déchets, autant à l'école, que dans les quartiers et l'ensemble de l'arrondissement. Le manque d'engagement institutionnel, la méconnaissance des politiques et le manque d'espaces sont identifiés parmi les causes de cette mauvaise gestion. Les problématiques environnementales se sont accrues avec l'émergence de

quartiers illégaux dans les secteurs de montagne. On constate des problèmes d'érosion, de déforestation, de pollution des rivières de l'arrondissement et aussi, des glissements de terrain et la prolifération des incendies, particulièrement associés aux dépotoirs spontanés. Ces situations causent un impact sur la biodiversité, mettant à risque de disparition certaines espèces de la faune et de la flore, car elles affectent les écosystèmes et le milieu de vie de l'école. La nécessité de développer une conscience environnementale chez les élèves et les communautés a été par conséquent mise en évidence par le PRAE.

La visée principale du projet a été donc de contribuer à la construction d'une culture environnementale dans la perspective de conservation et de protection des ressources. Des activités écorécréatives et le développement de processus de recherche-action sont proposés en privilégiant une approche de transversalité et d'interdisciplinarité.

Parmi les activités nommées, on trouve : la célébration de dates importantes (journée de l'eau, de l'arbre, du sol, des océans, etc.), les visites suggérées à des endroits d'intérêt dans l'arrondissement comme le parc municipal Entrenubes, des campagnes de sensibilisation ou la Foire de la science, etc. Les activités par domaine et par classe sont planifiées par les enseignants. Dans le cas spécifique de l'enseignement des sciences dans les divers niveaux, des projets sont mis en place en lien avec les thèmes proposés par le PRAE, notamment la gestion des déchets et la biodiversité.

Deux comités environnementaux sont présents à cette école, un par campus. Toutefois, les enseignants mentionnent que seulement celui du campus principal est actif. L'autre n'a pas l'accompagnement d'un enseignant, donc les actions qui se réalisent, notamment la planification, ne comptent pas sur la participation des élèves.

Tableau 5.1 Résumé des principaux éléments des PRAES des trois écoles explorées

École	El Porvenir	José Celestino Mutis	La Victoria
PRAE	Protection, préservation et gestion des ressources naturelles	Conscience environnementale à partir de la pratique scolaire	Multiplicateurs de culture environnementale
Problème identifié	Mauvaise gestion des matières résiduelles responsables de la pollution causant de problèmes de santé. Il est nécessaire de diminuer l'impact environnemental.	Présence des carrières d'exploitation minière et du dépotoir ; manque de sentiment d'appartenance à la communauté.	Pollution des ressources hydriques, manque de conscience environnementale ; mauvaise GMR, impacts potentiels sur la faune et la flore
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves à la protection, la préservation et l'utilisation rationnelle des ressources naturelles et à l'amélioration de la qualité de vie et de l'environnement. - Promouvoir des modes de vie sains pour l'amélioration de la qualité de vie individuelle et collective et pour avoir un environnement harmonieux et en santé 	Promouvoir des actions qui génèrent conscience sur l'importance de la préservation de l'environnement par l'identification et l'intervention dans les situations qui causent déséquilibres et pollution dans les dimensions naturelle, sociale et culturelle.	Contribuer à la construction d'une culture environnementale dans une perspective de conservation et de protection des ressources
Objectifs spécifiques	- Promouvoir une gestion appropriée des résidus et l'utilisation rationnelle de l'eau à l'école et à la maison	Ne sont pas présentés explicitement	- Concevoir et mettre en œuvre des activités de formation de valeurs environnementales à travers des activités écorécréatives - Mettre en œuvre des didactiques qui contribuent au développement d'une culture environnementale.
Cadre de référence	La PNEA et la PDEA ainsi que la Loi 115 et le décret 1743 de 1994	Le PEI, toutes les normes, les accords et les conventions internationales en ERE. La PNEA, le décret 1743 de 1994 La recherche-action	La recherche-action
Articulation	Transversalité,	Transversalité	Transversalité

avec le PEI	interinstitutionnalité		
Acteurs collaborateurs	Ne sont pas mentionnés	Le Jardin botanique, le SDA, le SED, l'Université Distrital	Le Jardin botanique, le SED, le SDA, l'organisme Proyagua
Évaluation	À la fin de chaque année scolaire	Deux fois par année. Les projets en ERE des classes, chaque 3 mois (par période scolaire)	Permanente (entrevues, observation, journal de bord)

Les pratiques en ERE du milieu sont la plupart du temps situées dans le contexte scolaire et très peu dans le parascolaire via les activités proposées par le PRAE. Il va de même pour les activités proposées par les ONG, sauf pour certaines qui sont offertes à l'école La Victoria et José Celestino Mutis, étant donné qu'elles sont très proches des aires protégées qui sont faciles d'accès à partir de l'école. Ici, les activités les plus courantes sont les randonnées écologiques au Parc municipal Entrenubes pour l'école La Victoria et dans les montagnes qui entourent l'école José Celestino Mutis. Malgré le fait que dans l'arrondissement Bosa on trouve le parc écologique Tibanica, les enseignants ne l'ont pas nommé comme un lieu à visiter.

C'est dans la salle de classe (laboratoires, salles spécialisées), dans les couloirs ou dans la cour que les différentes activités et actions se réalisent. Aussi et spécifiquement pour l'école José Celestino Mutis, le jardin agroécologique et les espaces des projets productifs sont le milieu des pratiques en ERE. Pour l'école La Victoria, certaines activités se passent aussi au potager. Le quartier peut être aussi le milieu pour les activités de lecture du contexte ou d'exploration du milieu. Il devient aussi le milieu quand les ONG développent avec la communauté des brigades de nettoyage ou des activités de reforestation. Notamment dans les écoles La Victoria et José Celestino Mutis, les projets de reforestation sont très importants étant donné leur proximité des carrières d'exploitation.

Les activités proposées sont toujours articulées conjointement aux activités scolaires et se font dans l'horaire de l'école et dans l'horaire des cours de sciences. Celles pour l'école au complet

sont réalisées lors de la semaine environnementale ou de journées spécifiques, quand la direction d'école donne une permission spéciale pour le faire.

C'est dans cet espace que les enseignants situent aussi les activités réalisées avec la communauté et qui sont centrées sur la plantation d'arbres, des ateliers de sensibilisation et d'analyse des problématiques du contexte en lien avec la GMR, la gestion de l'eau, etc.

À l'exception de l'école José Celestino Mutis, qui fait une grande foire environnementale à la fin de l'année scolaire où la communauté est impliquée activement, les actions avec la communauté sont proposées pour être développées dans la journée scolaire.

Dans le cadre scolaire, les pratiques en ERE sont ancrées surtout dans le contexte des cours de sciences naturelles. Celui-ci est le champ principal auquel l'ERE est associée à l'école, malgré le fait que non seulement la PNEA, mais aussi le décret 1743 du 1994, suggèrent fortement que l'ERE soit abordée de façon transversale et que cela est censé se faire via le PRAE. À ce propos, Sepulveda (2011) et Bustamante, Cruz et Vergara (2017) mentionnent que le PRAE devrait être un projet qui, non seulement, prend en compte les principes d'interculturalité et d'interdisciplinarité, mais aussi qui doit être formulé et mis en place par la communauté éducative (élèves, parents, diplômés, enseignants, administratifs), dans un processus d'articulation et d'organisation avec la communauté.

À la différence des autres écoles, l'école José Celestino Mutis développe des projets transversaux, un jardin agroécologique et des projets productifs où d'autres enseignants qui n'appartiennent pas au domaine des sciences se sont engagés depuis au moins 3 ans, notamment ceux du domaine de la ruralité et de la technologie.

Dans le PRAE des écoles El Porvenir et La Victoria, on a observé la mention de transversalité et l'inclusion dans tous les domaines. Toutefois, étant donné que la formation disciplinaire principale des enseignants leaders du PRAE est la biologie ou la chimie, c'est dans le domaine des sciences que se trouvent les actions qu'ils proposent. Même si la collaboration avec d'autres enseignants existe parfois, ce n'est que pour des activités ou des événements spécifiques dans

l'année. Dans la section 5.3.2 on expliquera en détail la difficulté trouvée par les enseignants pour mobiliser et engager leurs collègues à l'école.

Tableau 5.2 Stratégies pédagogiques en ERE privilégiées par les acteurs

Stratégies pédagogiques	Description
Ateliers de formation	Formations faites par les ONG concernant le recyclage, la séparation de résidus, la faune et la flore des territoires environnementaux.
Campagnes de conservation de l'eau	Des activités à l'école (communication) et à la maison (des mesures et statistiques de consommation de la ressource).
Brigades scolaires	En lien avec le comité environnemental, ce sont des groupes d'élèves qui s'impliquent dans les activités de plantation d'arbres, campagnes de porte-à-porte, nettoyage des rivières, etc.
Séparation des résidus	Des actions proposées par salle de classe afin de séparer le papier et le plastique.
Exploration du milieu, itinéraires environnementaux	Les visites qui se réalisent dans les écosystèmes aux alentours de l'école ou dans les parcs écologiques des arrondissements.
Cartographie sociale	Privilégiée par un enseignant de l'école El Porvenir pour l'identification des problématiques associées à une zone humide de l'arrondissement
Études de cas	À l'école rurale José Celestino Mutis, ils abordent le cas spécifique du dépotoir. D'autres exemples : des cas de trafic d'animaux, des effets négatifs des changements climatiques, la pollution de la rivière Bogotá, le plastique dans les océans.
Plantation d'arbres	Les écoles La Victoria et José Celestino Mutis, en collaboration avec le Jardin botanique, ont fait des journées de reforestation du terrain de l'école et des zones de montagne dans les alentours de l'école.
Projets de classe et projets productifs	Dialogue de savoirs, notamment avec les enfants des contextes ruraux pour les cultures et l'élevage des animaux à l'école José Celestino Mutis. Aussi à l'école La Victoria dans le potager. Quelques exemples de projets de classe : Construction d'un filtre d'eau, plantation et suivi de semis pour apprendre sur la physiologie de la plante, préparation d'une émission écologique pour la radio, élaboration d'une guide de plantes natives, récupération et valorisation de savoirs traditionnels (plantes médicinales)
Diagnostic participatif	Mentionné par un expert pour le travail avec les communautés de paysans. Cette personne l'a utilisé pour identifier le potentiel et les problèmes environnementaux d'une école rurale.

Les enseignants ont enfin mentionné l'interdisciplinarité comme une stratégie pour l'inclusion de l'ERE à l'école. Néanmoins, tout comme la transversalité, l'interdisciplinarité est un concept qui ne semble pas avoir d'accord entre eux et elle est parfois utilisée comme un synonyme de la transversalité. Des exemples d'interdisciplinarité mentionnés par les enseignants incluent l'articulation des sciences naturelles avec d'autres champs de connaissance selon les activités ou thèmes abordés ou bien la possibilité d'aborder des sujets plus complexes comme la souveraineté alimentaire.

5.1.1 Visées des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié

Nous avons regroupé en trois catégories les réponses des acteurs concernant les principales finalités des pratiques en ERE : résoudre des problèmes socio-écologiques, développer la pensée critique et l'action pour la transformation des réalités environnementales problématiques et contribuer à intégrer les communautés aux initiatives en ERE.

5.1.1.1 Résoudre des problèmes socio-écologiques

Dans une perspective environnementale (Sauvé, 1997), l'ERE est perçue par les acteurs comme un outil de résolution de problèmes. Les finalités sont liées à l'acquisition de connaissances pour changer certaines attitudes et conduites qui pourraient résoudre des problèmes identifiés au niveau local et global. Les enseignants nomment l'importance de miser sur le changement climatique, le recyclage, les bonnes pratiques pour la gestion de ressources ou des pratiques comme la plantation d'arbres, des corvées de nettoyage, parmi d'autres.

Cette perspective est partagée par certains intervenants qui ont mentionné que leurs interventions en ERE ont comme principales finalités : connaître la biodiversité et conserver les écosystèmes et les ressources qui sont à la base de la vie des communautés, ainsi que trouver un équilibre être humain-nature. De plus, de considérer la défense de ces ressources comme des biens publics et communs qui devraient être protégés par les communautés, en ayant en même temps accès à leur utilisation. Ce point de vue reflète la conception de l'ERE véhiculée dans la PNEA qui affirme qu'il faudrait aller au-delà de l'analyse du système naturel et le mettre en lien avec le modèle de

développement du pays et les dynamiques résultantes de cette interaction (Florez, 2012 ; MAVDT et MEN, 2002).

Pour les intervenants, l'ERE permet de comprendre les problématiques environnementales qui touchent les communautés et les écoles (pollution de ruisseaux par déchets, pollution de l'air par la proximité du dépotoir de la ville, mauvaise gestion des déchets domestiques et industriels, etc.) et de trouver des moyens pour proposer des actions afin de contribuer à sa résolution. Ces actions sont perçues aussi comme de possibles voies pour le changement d'attitudes et de conduites des personnes afin de protéger et conserver l'environnement.

Cela est illustré par exemple dans l'idée de changer certaines habitudes chez les familles qui, selon les enseignants, ont un impact négatif sur leur milieu de vie. Ils soulèvent l'importance de conscientiser/sensibiliser les élèves à des sujets comme la dévastation de la nature afin de travailler avec la communauté pour « *protéger les ruisseaux des personnes qui colonisent, polluent et déboisent le milieu* » (participant 22). Cette conscience est évoquée comme un élément fondamental afin de diminuer la dégradation causée par l'être humain et la responsabilité dans le moment présent d'agir afin de récupérer ce qui a été perdu ou de préserver ce qui en reste.

Cette perspective est mise en évidence dans les PRAES des écoles où les principaux axes sont en lien avec la conservation de la biodiversité, la gestion des déchets, la récupération des espaces verts, le développement des habiletés de protection et conservation et la promotion des styles de vie sains. Ils mettent en évidence l'intérêt de faire comprendre les relations d'interdépendance être humain-nature et donc d'améliorer le milieu de vie des communautés. De ce point de vue, il semblerait que l'école est toujours ancrée dans une certaine approche positiviste qui n'encourage pas la mobilisation et reste centrée sur l'idée d'inciter les élèves à poser certains bons gestes pour l'environnement. Conçue comme ça, on dirait qu'il s'agit d'une éducation *pour* l'environnement qui influence les valeurs, les attitudes et les comportements des citoyens (Girault et Sauvé, 2008 ; Sauvé, 1997).

On trouve aussi une nuance dans les propos de certains intervenants qui signalent que la finalité de leurs pratiques en ERE est de transmettre des connaissances pour comprendre les dynamiques

écosystémiques, mais sans oublier que l'être humain en fait partie. La notion de cohabitation et de partage de la maison de vie apparaît.

« L'ERE permet cet espace de réflexion, la possibilité de se comprendre comme être humain dans un espace partagé, non seulement avec d'autres personnes, mais aussi avec la nature, donc l'ERE permet de valoriser autrui en faisant des processus d'analyse et d'auto-analyse »⁵⁵ (participant 1) [Notre traduction]

On voit ici apparaître la perspective éducative de l'ERE proposée par Sauvé (1997) qui centre son attention sur la rupture de la relation entre l'être humain et l'environnement. La finalité des pratiques en ERE selon les experts serait de comprendre la place de l'être humain dans la trame de vie et de repenser les liens qu'il tisse avec l'environnement. De la même manière, ce serait une éducation *par* et *dans* l'environnement qui repose sur le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement (Girault et Sauvé, 2008).

5.1.1.2 Développer la pensée critique et l'action pour la transformation des réalités environnementales problématiques

La formation écocitoyenne et le développement des compétences permettant d'avoir un regard réflexif et critique des réalités du milieu de vie ont été mentionnés comme une visée de l'ERE dans le milieu. Ce point de vue est en cohérence avec la conception de l'ERE formulée dans la PNEA. Elle la considère comme un processus permettant aux personnes de comprendre les relations d'interdépendance avec le milieu, à partir d'une connaissance réflexive et critique de la réalité biophysique, sociale, politique, économique et culturelle (Florez, 2012 ; MAVDT et MEN, 2003). Il s'agit, par conséquent, de proposer des processus d'ERE qui ouvrent la possibilité de bien connaître le contexte dans sa complexité, de cerner ses besoins et son potentiel.

« Le principal rôle est l'acte de la réflexion, sans cela on n'a rien. C'est pour cela qu'il faut lutter, qu'à partir des projets on fasse un acte de réflexion, car via les

⁵⁵ La educación ambiental permite es espacio de reflexión, la posibilidad de entenderse como personas en un espacio compartido. No solamente con otras personas sino con un entorno natural, es decir la educación ambiental le permite validar la otredad llevando a cabo procesos de análisis, de autoan lisis.

politiques gouvernementales on ne va pas y arriver, si on n'a pas un acte de réflexion individuelle »⁵⁶ (participant 16) [Notre traduction]

« Si je veux changer les dynamiques de vulnérabilité dans lesquelles je vis, peut-être je peux comprendre que l'ERE me donne la possibilité de le faire à partir de la réflexion, l'analyse et l'argumentation, car cela se fait aussi à travers l'ERE... mais si je ne dépasse pas les activités de recyclage à l'école, les activités avec très peu de sens...voilà le problème que je vois »⁵⁷ (participant 9) [Notre traduction]

Dans le même sens, ces personnes ont indiqué que dans leurs pratiques en ERE, elles cherchent à favoriser l'action réflexive et la conscience critique face au système éducatif traditionnel et donc à envisager des contributions significatives à la transformation de l'école et de la société. Cette action réflexive et cette conscience critique sont vues comme des piliers de l'ERE à l'école qui permettent d'avoir une incidence réelle dans le contexte et dans la vie des communautés vulnérables. Aussi, elles permettent de contribuer à la construction d'une culture de paix, par exemple dans les contextes où le conflit interne a eu une forte incidence. L'ERE est vue ici comme le moteur pour la dynamisation de l'école à travers la reconnaissance et la participation de la communauté éducative.

« La posture, c'est que l'ERE soit le moteur qui dynamise comme projet pédagogique transversal, qui relie l'école avec le contexte et qui, dans le cadre d'être une école ouverte, permet de miser sur le pays et l'apport au processus de paix, où les élèves aient la capacité de décider et qu'ils puissent argumenter et dire aux acteurs [du conflit interne]...je ne veux pas participer »⁵⁸ (participant 2) [Notre traduction]

Comme mentionné par cette personne, l'ERE est conçue comme un projet pédagogique transversal pour la formation des élèves qui en même temps questionne le *statu quo*. Aussi, elle

⁵⁶ El principal rol es el acto de reflexión, sin acto de reflexión no tenemos nada. Y eso es lo que nosotros tenemos que luchar y que a través de los proyectos se haga un acto de reflexión y que de uno a uno se sume porque a través de políticas gubernamentales no lo vamos a lograr si no tenemos acto de reflexión individual.

⁵⁷ Si yo realmente quiero cambiar esas dinámicas de vulnerabilidad en las que yo estoy viviendo, tal vez entiendo que la educación ambiental me da la posibilidad de hacerlo a partir de reflexionar, analizar, argumentar porque eso también se hace desde la educación ambiental. Pero si yo no paso del reciclaje en el colegio sin sentido he ahí la cosa que yo veo.

⁵⁸ Entonces esa es la postura que la educación ambiental sea ese motor dinamizador como proyecto pedagógico transversal que vincula la escuela con el contexto y que en el marco de ser una escuela abierta permita una apuesta de país y aporte al proceso de Paz. Donde los estudiantes tengan la capacidad de decidir y que tengan ese respaldo argumentativo para decirle a los actores yo estoy estudiando, yo quiero terminar, yo quiero hacer una carrera y yo no quiero participar.

soulève le besoin d'un changement au sein du système éducatif afin de mieux répondre aux besoins et aux défis du contexte vulnérable. D'après les participants, cela pourrait être très pertinent, voire nécessaire. Pour ce faire, selon certains auteurs (Lucio-Villegas, 2015; Nino-Arteaga, 2019 ; Paz, Avendano et Parada, 2014), il serait souhaitable non seulement de penser à l'ERE dans son approche critique, mais aussi que les enseignants soient en constante réflexion de leur pratique afin de reconnaître les besoins des élèves et du contexte, pour mieux les soutenir et les aider dans le développement de la pensée critique.

En prenant en compte le rôle des institutions auxquelles les experts appartiennent, ils soulignent que leur responsabilité serait de trouver et de partager avec l'école les stratégies et les approches les plus pertinentes en ERE. Celles qui sont inclusives, respectueuses de la diversité et d'autrui où chaque individu participe selon ses propres capacités.

Aussi, il a été soulevé l'importance de passer d'une éducation traditionnelle à une formation politique des élèves. Ils remarquent ainsi la pertinence de concevoir l'ERE à partir d'une perspective politique, critique et émancipatrice.

« il faut reconnaître que c'est une formation politique, que les contextes ne sont pas neutres et que l'ERE ne l'est pas non plus. Elle est une éducation pour l'émancipation de tout, à partir de la base, de l'individu, son contexte, la société et sa dynamique éthique, politique et esthétique »⁵⁹ (participant 1) [Notre traduction]

« L'éducation et la culture politique, il faut qu'elles soient ensemble, car tout a une incidence dans le contexte et tant que les gens ne comprennent pas cette relation, ils continueront à être gouvernés et influencés par des intérêts qui ne sont pas harmonisés avec le contexte »⁶⁰ (participant 13) [Notre traduction]

« Si je conçois l'ERE d'un point de vue éthique face à ce qui se passe avec mon contexte, ma vie et ma famille, mes proches et ceux qui ne le sont pas...si je ne la vois

⁵⁹ Hay que reconocer que esta es una formación política, que los contextos no son neutros y que la educación ambiental no es neutra. Es una educación para la emancipación de todo desde un nivel bajo desde el individuo mismo su contexto su sociedad y su dinámica ética, su dinámica política y estética.

⁶⁰ La educación y la cultura política tiene que ir de la mano porque todo tiene una incidencia en ese contexto y mientras la gente no entienda esa relación de la educación ambiental y la cultura política, van a seguir siendo gobernados e influenciados por intereses que no están armonizados con el contexto.

pas [l'ERE] comme la possibilité pour avoir une incidence politique, donc je ne vais pas pouvoir transformer ma réalité »⁶¹ (participant 9) [Notre traduction]

Dans le même sens, cette formation politique permettrait de favoriser des processus d'autonomisation des communautés, de renforcement du leadership, de développement du sentiment d'appartenance et d'identité menant à une participation plus active de celles-ci.

« Je crois que pour tout, mais ici ça va jouer un rôle très important, la lecture du contexte comme une dynamique qui s'organise et qui se construit avec eux [la communauté] afin de faire un travail réel d'inclusion et de reconnaissance. Dans ces contextes on ne peut pas continuer à penser à amener des projets en ERE sans leur inclusion dans la dynamique de construction »⁶² (participant 1) [Notre traduction]

Finalement, et dans un sens plus large, les interventions que les experts ont comme finalité de contribuer à la transformation du pays. Par une transformation de l'individu et de la collectivité, de sa façon de penser et d'agir dans sa réalité, et deuxièmement avec des actions situées, concertées, co-construites permettant de faire face à des défis éducatifs comme le décrochage à l'école et la culture de la violence et de l'illégalité dans le contexte.

Cela témoigne d'un aspect qui a été nommé par certains auteurs (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; CEPAL, 2001; Pérez, 2019b) dans le contexte colombien : l'impact du conflit armé sur le projet de vie des jeunes en campagne et ceux qui habitent dans des contextes marginalisés et qui se voient forcés parfois à rentrer dans la spirale besoin-manque d'opportunités-activités illégales. L'école parfois est un simple spectateur qui n'a pas les moyens, les connaissances ou tout simplement l'envie de travailler pour empêcher que les jeunes entrent dans la dynamique.

« Je dirais que l'ERE est essentielle et fondamentale pour faire la transformation de notre pays...je dis qu'il faut chercher à devenir un meilleur être humain...c'est l'essentiel...et si l'on commence par soi-même on peut contribuer à avoir une

⁶¹ Si yo manejo la educación ambiental vista como esa postura no sólo ética frente a lo que está sucediendo con mi entorno, mi vida y mi familia, mis cercanos y los que no lo son también. Si yo no la veo como esa posibilidad de incidir políticamente pues no voy a transformar mi realidad.

⁶² Yo digo que siempre para todo pero aquí va a jugar un papel muy importante la lectura de contexto como una dinámica que se organice, que se construye con la gente con ellos para ser verdaderamente un trabajo de inclusión y de reconocimiento. Ese es uno de los aspectos que me parece que son indispensables que no deben faltar en esos contextos no se puede seguir pensando en llevar proyectos de educación ambiental a esos contextos sin que ellos sean incluidos en la dinámica de construcción del proceso.

meilleure institution, un meilleur foyer, une meilleure ville, une meilleure région, un meilleur pays... c'est un ensemble qui va nous permettre de chercher les changements dont on rêve »⁶³ (participant 3) [Notre traduction]

« [...] une posture où l'ERE est un des moteurs pour dynamiser l'école à travers la reconnaissance et la participation de la communauté éducative. Où les projets productifs peuvent associer/rassembler, non seulement afin d'avoir une rétribution économique, mais aussi afin de développer toute une proposition pédagogique et de formation des citoyens qui, par exemple, contribue à ce que les jeunes s'éloignent d'une possible association aux groupes armés illégaux et que les filles s'éloignent aussi des propositions de traite de personnes »⁶⁴ (participant 2) [Notre traduction]

En complémentarité avec la perspective environnementale et éducative, on dégage de ces propos une perspective pédagogique de l'ERE (Prosser-Bravo, *et al.*, 2020 ; Sauvé, 1997), qui vise le développement de processus d'apprentissage en ERE significatifs, stimulants et contextuellement pertinents. Ici les experts reconnaissent l'ERE non seulement comme un moyen pour le questionnement du système éducatif traditionnel et même du *statu quo* de la société, mais aussi comme le moyen pour viser des transformations structurelles au sein des deux (Pérez, Avendaño et Prada, 2014). Les pédagogies critiques s'avèrent ici pertinentes en cohérence avec la perspective de Freire de concevoir l'éducation comme faisant partie d'un projet politique qui permet aux élèves de se repenser en tant que citoyens critiques et de participer à la société (Giroux, 2010 ; Nino-Arteaga, 2019).

5.1.1.3 Contribuer à intégrer les communautés aux initiatives en ERE

L'articulation de pratiques avec les communautés s'avère essentielle dans un contexte de précarité socio-économique et écologique, toutefois comme on le verra plus loin dans la section

⁶³ Yo diría que la educación ambiental es realmente esencial y fundamental para hacer la transformación de nuestro país. Yo digo que realmente lo que estábamos buscando es ser mejor ser humano. Si empezamos por cada uno de nosotros podemos estar contribuyendo y dando lo mejor para la construcción de una mejor institución, de un mejor hogar, de una mejor ciudad, de una mejor región, de un mejor país. Es una sumatoria que nos va a permitir realmente buscar esos cambios que queremos.

⁶⁴ Una postura en donde la educación ambiental sea uno de los motores para dinamizar la escuela a través del reconocimiento y la participación de toda la comunidad educativa. Donde los proyectos productivos pueden vincular no sólo para que haya una retribución económica sino para desarrollar toda una propuesta pedagógica y formación de ciudadanos que se alejen de la vinculación a grupos armados al margen de la ley y que las niñas también se alejen de todas estas propuestas de trata de personas.

5.3.2.4, c'est une relation avec des défis à prendre en considération. Les experts considèrent que la formulation des projets en ERE dans les contextes devrait commencer par la reconnaissance des communautés, leurs besoins, leurs intérêts, les défis d'un tel travail et leur prise en compte pour la formulation des projets ou des interventions. Une reconnaissance qui a été manifestée parmi les besoins du milieu (section 5.2) et qui permettrait aux populations victimes du conflit armé du pays d'avoir une reconnaissance sociale comme un premier pas pour la réparation morale ou même l'inclusion politique (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; Naranjo et Hurtado, 2015). Cela permettrait, selon les participants, que par l'entremise des projets en ERE, elles reprennent un rôle plus actif dans la réflexion de leur réalité et dans la proposition de possibles avenues de changement.

De ce fait, les personnes peuvent sentir qu'elles appartiennent à un endroit, à une communauté, qu'elles sont écoutées et qu'elles ont la possibilité de participer à l'amélioration et la transformation de leur milieu de vie. Pour certains participants, c'est le premier pas pour l'articulation de pratiques avec les populations en contexte vulnérable, une participation reconnue, réelle qui amène à la co-construction de ces interventions. L'ERE est vue donc comme un moyen particulièrement prometteur en contextes défavorisés pour impulser l'intégration des communautés historiquement exclues (Florez, 2012 ; Jacobs, 2019). Aussi, comme une possibilité pour faire une lecture critique du contexte et un levier pour stimuler des changements dans la société en favorisant les instances de participation (Garcia, 2020).

« [...] et ce facteur nous a aidé à ce que les personnes ouvrent cette possibilité de conscience et de sensibilisation, dans le sens qu'elles se voient incluses. Si leur condition socio-économique les exclut, l'ERE permet de les inclure vis-à-vis une réalité...cela leur donne la possibilité de devenir des acteurs de transformation, donc de changer cette vision de distance et d'exclusion »⁶⁵(participant 1) [Notre traduction]

Effectivement, si l'on considère le contexte de post conflit dans lequel se trouve le pays, dans une perspective de contribution à la reconstruction de société et d'une culture de paix, il est nécessaire

⁶⁵ Y este factor nos ha ayudado a que las personas abran esa posibilidad de conciencia de sensibilización en cuanto a verse incluidos. Si la condición socioeconómica nos excluye, la educación ambiental nos permite incluirla frente a una realidad. Eso los lleva a ser un actor de transformación, de cambiar esa visión de exclusión y distanciamiento.

de reconnaître les populations qui ont subi les effets du conflit armé et d'ouvrir des espaces de participation. Cela s'inscrit dans un souci d'autonomisation, c'est-à-dire le pouvoir d'agir des individus et des communautés, d'atteindre leurs propres objectifs, en améliorant la qualité de leur vie (Carr *et al.*, 2018 ; Pérez, 2014;) pour une participation active dans la prise de décisions à l'intérieur de la société et une intégration qui mènerait à diminuer leur vulnérabilité (Zwick Mooney et Grimard, 2015). De la même manière, cela permettrait de remettre en question le *statu quo* en ce qui concerne les privilèges dans l'accès à la connaissance, et les opportunités qui selon Castel (2003) ont été attribuées historiquement à un petit groupe.

Les participants évoquent aussi des finalités en ce qui concerne l'appropriation du territoire, qui peut se développer à partir des interventions en ERE, favorisant des processus de mobilisation et de défense du territoire par les communautés. Une ERE qui, selon eux, peut contribuer à la diminution de la vulnérabilité à travers une approche territoriale et une éducation contextualisée. Une éducation qui a comme centre une lecture riche du contexte visant des réflexions critiques et des actions de transformation.

« Il est très fort le leadership là-bas, car on voit une dynamique, non seulement à partir de l'éducation, mais aussi de la dynamique provinciale, une dynamique de participation et de formation des acteurs sociaux... Et il y a des leaders forts qui motivent et renforcent ces exercices. Donc, bien sûr que l'ERE est un principe de cette formation politique, de cette manière de penser et d'être critique face aux situations qu'ils vivent »⁶⁶ (participant 10) [Notre traduction]

Les acteurs considèrent qu'il y a un potentiel chez les communautés pour faire valoir leurs droits et donc la finalité des interventions en ERE, à leur avis serait aussi de leur donner des outils afin de leur permettre de mener des actions de mobilisation dans ce sens.

Pour conclure, on voit une différence dans les buts et finalités des pratiques en ERE des participants. Les enseignants ont une vision toujours très influencée par des conceptions de

⁶⁶ Y es muy fuerte el liderazgo allá porque se ha venido generando, no sólo desde la educación sino desde la misma dinámica departamental, una dinámica de participación y formación de los actores sociales. Y hay grupos fuertes y líderes fuertes, que motivan y fortalecen esos ejercicios. Entonces sí claro la Educación Ambiental es uno de los principios de esa formación política, esa forma de pensar y de ser críticos frente a las situaciones que están afectando.

l'environnement ressource- nature- problème. Cela est évident dans leurs propos, ainsi que dans les objectifs des PRAE, malgré le fait que dans le même document on trouve des diagnostics du milieu qui sont plus complexes et qui tiennent compte des dimensions sociale, économique et culturelle de l'environnement. Il semblerait qu'il y a une incohérence entre la lecture du contexte et les finalités des pratiques en ERE à l'école. Cette difficulté peut être en lien avec la conception du PRAE comme une prescription et comme une obligation plus que comme une stratégie pour avoir une incidence transformatrice dans le contexte, tel que signalé par Henao et Sanchez (2019).

De leur côté, les experts ont une vision plus globale et complexe du rôle de l'ERE et de sa portée. Pour eux, l'environnement est aussi le milieu de vie, un système complexe et donc les pratiques en ERE visent des réflexions et des actions qui ont une incidence directe sur le terrain et sur les communautés.

5.1.2 Analyse des choix éducatifs et pédagogiques des pratiques d'éducation relative à l'environnement des écoles explorées

L'analyse des pratiques d'ERE que nous avons repérées dans les écoles El Porvenir, José Celestino Mutis et La Victoria, nous a permis d'identifier certaines théories sous-jacentes. Bien que ces choix ne soient pas explicités ni dans la présentation des PRAES ni par les acteurs porteurs des pratiques d'ERE, un lien a pu être établi (à partir de l'analyse de contenu des documents et des verbatims) avec les théories contemporaines de l'éducation et les courants éducatifs de l'éducation relative à l'environnement. Aussi, la collecte des données a permis d'identifier les principales approches et stratégies pédagogiques privilégiées.

5.1.2.1 Théories éducationnelles et courants d'éducation relative à l'environnement

Les pratiques explorées peuvent être mises en lien avec la typologie des paradigmes socioculturels et éducationnels de Bertrand et Valois (1999) qui met en évidence les liens dialectiques entre l'école et la société et les dynamiques sociales et culturelles qui les déterminent (voir section 3.2). La conception de la connaissance, des relations personne-société-nature, les valeurs et les intérêts qui déterminent les pratiques ont été identifiés par ces auteurs pour dégager les grandes tendances de chacun des paradigmes.

En prenant en compte leur typologie, on peut associer les pratiques d'ERE des trois écoles principalement dans le paradigme socioculturel industriel et le paradigme éducationnel rationnel. La résolution de problèmes, l'association des pratiques de l'ERE aux sciences biophysiques et la transmission de connaissances sont des éléments qui sont très présents dans les pratiques des écoles. Aussi, il semblerait y avoir une validation implicite des valeurs dominantes de l'école traditionnelle : compétitivité, performance, utilité, etc., en laissant de côté d'autres qui, dans le contexte, seraient plus importantes comme la solidarité, l'empathie, l'autonomie, etc.

Toutefois, dans certains propos des enseignants en ce qui concerne les motivations pour l'ERE dans le milieu, on peut identifier aussi quelques éléments du paradigme éducationnel humaniste. L'intérêt que certains d'entre eux portent au projet personnel des élèves, à les prendre comme le centre de l'action éducative, témoigne de l'intérêt de s'orienter vers des pratiques visant le développement des élèves plus que sur la performance ou l'efficacité.

Du côté des experts et intervenants, ils ont mentionné à plusieurs reprises l'importance de penser et repenser l'ERE à l'école à partir d'une perspective analytique des dynamiques culturelles, économiques et socio-écologiques dans le but de proposer des actions ayant une incidence dans le contexte. Le paradigme de la dialectique sociale peut s'associer à cette théorie, car elle questionne les relations de pouvoir de la société et propose des changements sociaux. Toutefois, on ne peut pas généraliser, on pourrait plutôt dire que c'est la théorie éducative qui, pour certains d'entre eux, devrait guider les pratiques en ERE.

Dans les écoles explorées, les pratiques en ERE peuvent s'inscrire à la convergence des principaux courants suivants en ERE, d'après la typologie de Sauvé (2017), indiqués ici par ordre d'importance selon ceux qui apparaissent davantage privilégiés :

- **Naturaliste** : Les actions proposées sont en lien avec la recherche d'une connexion à la nature. Les acteurs proposent des activités qui ont pour objectif que les élèves et/ou la communauté découvrent le milieu naturel, ses composantes, leurs interrelations et les dynamiques ; qu'ils apprennent à l'apprécier, qu'ils l'expérimentent via les sens et la connaissance, qu'ils reconnaissent sa beauté, sa valeur et son importance. Il s'agit aussi de les amener à vouloir protéger et conserver la nature. La nécessité de rétablir le lien des élèves

et de la communauté avec la nature a été explicitement évoquée et identifiée parmi les objectifs des initiatives en ERE.

- **Conservacionniste** : L'idée de conserver l'environnement et ses composantes, abordées comme des ressources: l'eau, le sol, la faune, la flore, est explicitement signalée comme motivation des actions en ERE. On considère que les pratiques en ERE devraient être axées sur la connaissance et la conservation des écosystèmes des milieux de vie des écoles et le développement d'une conscience de leur grande importance pour la vie. L'environnement est conçu comme une ressource qui doit être gérée, donc les écoles proposent des activités en lien avec le recyclage et l'adoption de comportements responsables envers l'environnement.
- **Résolutique**: En lien avec le courant précédent, les pratiques explorées visent la résolution de problèmes environnementaux, notamment en lien avec la gestion des déchets. On cherche un changement de comportements et l'identification de solutions afin de diminuer l'impact des activités humaines sur l'environnement.
- **Systémique** : Ce sont surtout les propos des intervenants du milieu qui mettent en évidence une représentation de l'environnement comme un système et qui se penchent davantage sur la relation entre les éléments biophysiques et sociaux des contextes. Diverses propositions de lecture et d'analyse des problèmes environnementaux, abordés comme des problèmes socio-écologiques, dans leur globalité, s'inscrivent dans ce courant.
- **Mésologique** : Diverses pratiques repérées ont comme finalité la reconnaissance du milieu de vie, de la réalité des communautés et le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu de vie, et permettent de les inscrire dans le courant mésologique.
- **Critique sociale** : Ce courant est présent surtout chez les experts en ERE. L'environnement et l'ERE sont abordés comme un levier d'émancipation. Une lecture critique des dynamiques sociales du milieu est proposée, mettant en évidence les causes de la réalité de vulnérabilité des communautés et des milieux de vie. C'est un courant qui apparaît davantage dans les projections et les perspectives de l'ERE que dans les pratiques actuelles.

5.1.2.2 Approches et stratégies pédagogiques en éducation relative à l'environnement

Pour ce qui est des approches et des stratégies privilégiées dans les écoles analysées dans cette recherche, on les décrira suivant la proposition de Sauvé, Villemagne et Orellana (2003): approches relatives à l'objet d'apprentissage, approches relatives au processus d'apprentissage et

approches globales. Ces approches ont été identifiées dans les entrevues et dans l'analyse des PRAES et des planifications des activités des enseignant(e)s. Il est important de mentionner que ces approches sont abordées de manière complémentaire en fonction du type d'activité, des objectifs et des contenus abordés.

- **Approches relatives à l'objet d'apprentissage** : cognitive, affective, pragmatique et behavioriste.

L'approche cognitive est privilégiée particulièrement en lien avec les activités en sciences et la connaissance scientifique relative à l'environnement. L'accent est mis sur l'importance pour les élèves d'avoir des connaissances disciplinaires, rigoureuses pour qu'ils puissent comprendre les phénomènes naturels et de cette manière, contribuer à la conservation des ressources ou au changement de certains comportements. Cette approche est principalement adoptée pour la mise en œuvre des stratégies, notamment, des ateliers de formation, de consultations, des travaux de recherche des élèves et des lectures.

L'approche affective n'est pas évoquée explicitement, mais elle apparaît notamment présente dans les activités en nature qui cherchent à développer une sensibilité environnementale, des attitudes et des actions favorables envers l'environnement. Il va de même pour l'approche behavioriste qui apparaît sous-jacente à des actions comme les campagnes visant la protection ou l'utilisation rationnelle de l'eau ou l'énergie ou la diminution dans la production de déchets dans les salles de classe (voir Tableau 5.2, section 5.1).

Pour ce qui est de l'approche pragmatique, elle se manifeste lorsque l'attention est mise sur la résolution de problèmes, associée aux stratégies comme la plantation d'arbres, la séparation de résidus, les campagnes de conservation de l'eau ou de l'énergie. Rappelons que le PRAE a comme principaux objectifs la gestion des matières résiduelles à l'école, la protection des sources d'eau et des forêts du milieu de vie de l'école.

« On a utilisé diverses stratégies et une des plus utilisées se retrouve à travers différents ateliers éducatifs, sensibiliser les élèves et la communauté et associer cette communauté au développement d'activités pour que ce soit elle, en regardant le besoin environnemental, qui propose des solutions au problème... Seulement dans la mesure où la communauté prend en charge le problème, il va y avoir une solution...

Ce qui amène à former et conscientiser pour, plus tard, trouver la solution à n'importe quel problème environnemental »⁶⁷ (participant 25) [Notre traduction]

Les représentations de l'environnement comme ressource et comme problème sont davantage présentes ainsi que les courants ressourciste/conservationniste et résolutique. On privilégie ici des valeurs comme la responsabilité, la conservation, l'usage rationnel des ressources, etc. (Sauvé, 1997).

- **Approches relatives au processus d'apprentissage** : expérientielle, systémique, interdisciplinaire et critique.

En ce qui concerne l'approche expérientielle, elle est en lien avec des pratiques de contact direct avec la nature et c'était l'approche la plus évoquée explicitement par les acteurs. Elle est privilégiée dans la mise en œuvre des stratégies comme l'exploration du milieu (des sorties pédagogiques, de contact direct avec la faune et la flore), le travail dans une ferme et dans un potager scolaire, la construction des mangeoires pour des oiseaux et des itinéraires environnementaux (voir Tableau 5.2, section 5.1). La proximité de deux des écoles à des aires protégées permet la planification de sorties et d'activités qui peuvent mettre les élèves en contact avec la nature. Les activités proposées par les enseignants sont en lien avec la pédagogie de terrain et la pédagogie de la découverte. Elles favorisent l'interaction des élèves avec le milieu de vie et avec le milieu naturel.

De telles initiatives privilégient une conception de l'environnement en tant que *nature et milieu de vie* et s'inscrivent dans les courants naturaliste et mésologique (Sauvé, 2017). On y privilégie l'appréciation et le respect de la nature, la reconnaissance et la redécouverte du milieu de vie et aussi, des interrelations au sein de celle-ci et avec l'humain et la société.

⁶⁷ Hemos utilizado varias estrategias y una de las más utilizadas es a través de diferentes talleres educativos, sensibilizar a los alumnos y comunidad adyacente al colegio y vincular ésta comunidad al desarrollo de actividades, para que sean ellos, los que viendo la necesidad ambiental, propongan soluciones al problema y se hagan efectivos. Sólo en la medida en que la comunidad se apersona del problema, éste tendrá una solución, que conlleva a formar y concientizar, para que mas adelante solucionen solos cualquier problema ambiental.

L'approche systémique a également été mentionnée. L'environnement est abordé dans ce cas comme un système complexe. L'analyse des problématiques du quartier et de l'arrondissement est privilégiée ainsi que l'identification d'actions appropriées pour et avec la communauté et l'école. Des ateliers de cartographie sociale sont proposés, par exemple, pour mieux cerner les problèmes environnementaux associés à un cours d'eau.

Pour ce qui est de l'approche interdisciplinaire, elle a été mentionnée en lien avec le PRAE à l'école. Les enseignants de l'école La Victoria abordent l'interdisciplinarité dans une perspective de dialogue de savoirs, par exemple autour du travail du potager qui implique la participation des parents.

L'approche dialogique est également adoptée comme forme de médiation entre le savoir expérientiel et le savoir scientifique.

« [...] j'essaie d'être avec eux et de prendre tout ce dont ils savent qui est utile et qui est en lien avec les sciences, donc dans l'approche que j'utilise ils sont toujours inclus, car il est facile de raconter par exemple ce qu'ils font au potager, mais ils ne savent pas traduire pour que tout le monde le comprenne »⁶⁸ (participant 20) [Notre traduction]

L'approche critique a été mentionnée par quelques (2) enseignants et par quelques (4) experts qui orientent leurs activités vers le développement de la pensée critique pour la formation des citoyens responsables au plan environnemental ou pour remettre en question le modèle de développement dominant au pays.

« [...] et donc on parle des plantes, mais on peut aussi parler des conséquences des cultures en termes d'utilisation du sol ou par exemple, comment les multinationales

⁶⁸ Yo trato de estar con ellos siempre y tomar todo lo que ellos saben que es util y tiene que ver con las ciencias que vamos a trabajar, Entonces aparte lo que tratamos de explotar siempre que ellos también pueden enseñar, también pueden explicar las cosas a los demás. Entonces el enfoque que manejo es que ellos están incluidos siempre en lo que se enseñó porque es muy facil contar lo que constantemente están cultivando en la huerta pero no lo saben traducir para que todo el mundo lo entienda.

ont utilisé le territoire pour établir des conditions économiques que nous ne sommes pas capables de maintenir »⁶⁹ (participant 27) [Notre traduction]

- **Approches globales** : résolution de problèmes et pédagogie de projets

L'approche de résolution de problèmes est la plupart du temps privilégiée dans les activités reliées avec la gestion des déchets et la conservation de la biodiversité qui visent la sensibilisation des élèves et des communautés face aux problématiques qui sont associées à ces situations. Mais généralement, la démarche réalisée ne développe pas son plein potentiel pédagogique et d'apprentissage. L'identification de la problématique se fait d'une manière très rapide et superficielle et les solutions se limitent aux activités préétablies de recyclage, aux corvées de nettoyage des terrains proches des écoles ou à la plantation d'arbres.

Pour ce qui est de la pédagogie de projets, les enseignants évoquent les PRAES et d'autres projets qui sont développés en classe et qui sont articulés à celui-ci. Ces projets (voir Tableau 5.2, section 5.1) sont des initiatives individuelles développées pour approfondir un sujet de la planification du cours de sciences et qui peuvent être proposées directement par l'enseignant ou émerger des intérêts des élèves.

Toutefois, malgré la conception du PRAE comme projet environnemental transversal de l'école à partir duquel l'ERE devrait être intégrée à l'école, ce n'est pas tout le monde qui prend en considération ce lien à établir. C'est le cas d'un enseignant de l'école La Victoria⁷⁰ qui estime que le PRAE de son école n'aborde pas des thèmes qui seraient d'importance pour sa classe. Les initiatives en ERE sont par conséquent définies dans sa classe, conjointement avec les élèves pour assurer une plus grande signification. L'enseignant a mentionné des projets de classe qui peuvent se déclencher à partir d'une thématique particulière abordée : l'utilisation de l'eau de pluie pour arroser les plantes, le développement d'un potager qui pourrait contribuer à la sécurité

⁶⁹ Y entonces hablamos desde la planta misma pero podemos hablar desde las consecuencias que tienen los cultivos en términos del uso del suelo o por ejemplo como las multinacionales han hecho uso del territorio para establecer unas condiciones económicas de la cuales nosotros nos estamos soportando.

⁷⁰ Cet enseignant n'a pas participé à la conception du PRAE actuel, n'étant en poste à son école que depuis un an. Actuellement, il participe à la réflexion pour l'actualisation de ce projet.

alimentaire ou l'analyse des problématiques du milieu qui peuvent être abordées dans l'année scolaire avec les élèves.

« Moi, je ne travaille pas directement avec le PRAE parce que je considère que c'est une exigence et non un processus bien structuré. Je le fais [l'ERE] directement en faisant des liens avec les sujets de ma matière. Chaque groupe a un projet selon la thématique »⁷¹ (participant 26). [Notre traduction]

La durée des projets varie selon la complexité du sujet et de l'intérêt des élèves. Aussi, il se peut que l'enseignant intègre ces activités dans le processus d'évaluation des connaissances spécifiques lors d'une période académique (3 mois) ou à la fin de l'année scolaire.

La pédagogie par projets est en étroite lien pour certains enseignants avec la transversalité, l'interdisciplinarité et la réflexion/métacognition. Cette dernière, qui est vue comme un processus continu où l'élève est amené ou invité à réfléchir par rapport à son parcours académique et aux connaissances abordées à l'école. Une réflexion qui est en lien avec sa place dans la nature, les relations que lui comme être humain tisse avec les autres êtres et sa responsabilité dans la conservation ou gestion des ressources.

D'autres approches comme l'approche décolonisatrice ont été évoquées par un des experts en relation au processus qui pourrait être développé via les PROCEDA en articulation avec les PRAES. De la même manière, des acteurs appartenant à des ONG ont mentionné aussi le besoin de privilégier des approches différentielles spécifiques qui sont pertinentes au regard du contexte, des approches qui prennent en compte les particularités naturelles, sociales, économiques, culturelles et d'autres spécificités du contexte d'intervention.

« Je ne peux pas enseigner à un jeune de ce contexte un style de vie « durable » par exemple d'acheter des pantalons d'une telle marque ou de lui dire qu'il faut utiliser le vélo en ville, ça lui prendrait 3h aller-retour, donc il faut avoir des approches

⁷¹ Yo no trabajo directamente con el proyecto ambiental escolar porque me parece a mi que como requisito nunca se lleva bien el proceso, bien estructurado. Entonces la parte de educación ambiental la hago directamente relacionados con las temáticas de mis de mis asignaturas. Con los diferentes cursos para manejar los temas que están planteados.

différentielles qui soient construites en dialogue avec les communautés »⁷²
(participant 11) [Notre traduction]

« Ce n'est pas la même chose de travailler avec une communauté dans un contexte vulnérable ou à la campagne, par exemple. En fait, pour les communautés de paysans, il faut renforcer une stratégie comme la radio, car on sait que les communautés à la campagne sont très réceptives aux émissions de radio, aussi, car il y a un grand pourcentage de personnes qui n'ont pas de compétences en lecture »⁷³ (participant 14)
[Notre traduction]

L'approche dite différentielle à laquelle les acteurs font référence est une approche qui prend la diversité comme point de départ pour la formulation de politiques publiques afin de comprendre et de rendre visibles les dynamiques de discrimination et d'exclusion sociale et de proposer des actions pour la transformation à partir de l'équité et du développement humain (Secrétariat de l'intégration sociale, s.d.). Cette approche est intégrée aussi dans la Loi 1448 de 2011 - Loi des victimes et de restitution de terres - pour le travail avec des communautés victimes du conflit armé en Colombie et qui reconnaît les caractéristiques des populations vulnérables et le besoin d'ajuster les mesures d'attention et d'aide selon ces caractéristiques (ministère de l'Intérieur, s.d.).

Aussi, l'importance de prendre en compte des principes pédagogiques de l'éducation populaire et de l'éducation interculturelle dans les pratiques en ERE tant à l'école qu'avec la communauté a été soulevée. On fait mention également de la pertinence du diagnostic participatif en contexte urbain, une stratégie déjà adoptée dans le travail avec les communautés de paysans et aussi, des approches décolonisatrices et de la recherche action-participation qui seraient également des principes à privilégier dans les PRAE ou les PROCEDA dans les contextes défavorisés.

« Mais avec les élèves et les enseignants, on voit de quelle manière ils abordent le thème de leur travail dans les limites de la modernité et il est nécessaire que nous, en tant qu'agents externes collaborateurs, identifions ces particularités et donnions des orientations et des approches différentes. Le thème de l'ethnoéducation devient

⁷² Yo no le puedo enseñar a un niño o a un adolescente de altos de cazuca sobre estilos de vida sostenible como por ejemplo comprar jeans de marca o tú puedes andar en bicicleta por la ciudad, le tomaria 3 horas. Entonces debe haber un enfoque diferencial que más o menos esté construido en el diálogo con estas comunidades.

⁷³ Claro que no es lo mismo llegar a la una como la otra. De hecho las estrategias que se manejan con comunidad rural es la radio, sabemos que las comunidades rurales tienen mucha acogida lo que escuchan por radio en sus emisoras comunitarias dado que si se entrega a veces materiales impresos hay muchas personas y un buen porcentaje que no tiene la comprensión lectora.

pertinent ou l'éducation interculturelle, même l'approche ethnographique, mais pour les communautés rurales on travaille par exemple le diagnostic rural participatif et en ville en ERE on travaille avec une approche prospective »⁷⁴ (participant 12) [Notre traduction]

5.1.2.3 Le processus d'évaluation des interventions en éducation relative à l'environnement

De manière générale, le processus d'évaluation en ERE dans les pratiques des écoles participantes à la recherche se caractérise par la prise en considération des éléments suivants: il se penche sur une meilleure compréhension du contexte d'intervention et de la démarche (approches, stratégies, dynamiques) de mise en œuvre pour mieux l'ajuster à la réalité concrète, pour l'améliorer et l'enrichir; reconnaître et valoriser les acquis et les avancements en termes de prise de conscience, de changement d'attitudes, de valeurs, de comportements et de conduites; et, apporter une appréciation sur les résultats des interventions.

D'après les participants, il y a deux cibles principales du processus évaluatif : le sujet et la pratique d'ERE. On décrira brièvement les dimensions de l'évaluation pédagogique : le quoi? (l'objet de l'évaluation), le qui? (les agents de l'évaluation), le comment? (les moyens d'évaluation) et le quand? (le moment de l'évaluation).

Ce que les acteurs veulent évaluer peut varier si c'est une évaluation portant sur le sujet ou sur la pratique proprement dite. Concernant le sujet, l'apprenant, l'évaluation porte sur le développement de compétences, l'apprentissage des contenus, le changement d'attitudes et d'habitudes ou bien le développement de la pensée critique. Aussi, ils évaluent, dans un sens plus large, les changements et la prise de conscience des élèves face aux problématiques abordées dans les projets de classe ou le PRAE et la projection de vie des élèves. Cette dernière est en lien

⁷⁴ Pero con los estudiantes y los docentes uno mira como ellos plantean aún en este tiempo, el tema de su trabajo enfocado de sus limitantes en el entorno de la modernidad y es necesario que uno como agente externo o como agente colaborador identifique esas particularidades y de unas orientaciones y unos enfoques diferentes el tema de etnoeducación. Cobra también relevancia la educación e interculturalidad e incluso el tema del enfoque etnográfico pero para comunidades campesinas por ejemplo en algunos aspectos trabajamos lo que es el diagnóstico rural participativo y en las ciudades por ejemplo con el tema de la educación ambiental estamos trabajando el enfoque prospectivo.

avec le développement d'un regard critique sur leurs vies, le milieu de vie et les possibilités de changement de leur vision de monde.

D'ailleurs, ils évaluent aussi les retombées de leurs interventions dans la communauté, les changements dans le contexte et l'amélioration dans le milieu après les interventions. Tout cela, en ayant conscience que les processus sont lents, que les changements, ils ne pourront probablement pas les voir à court terme, mais que si l'engagement existe, il serait possible de voir les impacts de leurs actions dans le milieu.

Pour la pratique proprement dite, ils évaluent l'efficacité des approches et des stratégies privilégiées, la transversalité du processus, la participation et l'atteinte des objectifs proposés.

Concernant les personnes qui évaluent l'intervention pédagogique, on trouve principalement une évaluation interne faite par l'enseignant (dans le cas de la salle de classe et des projets de classe), le groupe d'enseignants leaders du PRAE (concernant le processus et les objectifs proposés pour l'année scolaire) ou l'enseignant avec les élèves (dans le cas des processus de dialogue, de partage et de socialisation des apprentissages) (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Concernant les ONG, l'évaluation est faite par les animateurs ou les personnes qui développent les interventions à l'école. Ils font appel aussi aux enseignants afin d'avoir une rétroaction des activités réalisées.

L'évaluation externe, faite par un expert n'a pas été nommée explicitement, mais on peut la déduire du plan d'amélioration du PRAE que l'équipe responsable du projet doit envoyer annuellement au SED. Même si, dans un premier moment, l'évaluation est interne (réflexion et valorisation de ce qui a été fait), le SED fait aussi une analyse en tenant compte des critères établis pour suggérer à la fois d'autres éléments de réflexion et d'ajustement.

La démarche d'évaluation est de type classique (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003) où les acteurs recueillent les informations dont ils ont besoin (auprès des élèves ou de la communauté) à l'aide de questionnaires, entrevues, enquêtes ou de l'observation directe ; pour se prononcer sur la situation et choisir les plans ou les actions à entreprendre.

Le moment pour le processus d'évaluation varie selon la planification des écoles et des ONG. Pour certains acteurs il est un processus continu (selon la durée du projet ou de la collaboration avec l'école), pour d'autres c'est un processus qui se fait au milieu et à la fin et pour d'autres l'évaluation se fait à la fin de l'année. Les deux premières sont des évaluations de type continu ou formatif et la dernière est de type sommatif (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Dans tous les cas, les résultats montrent que les enseignants éprouvent des difficultés à maintenir un registre de leur expérience. Une difficulté signalée aussi par Herrera *et al.* (2006) et Henao et Sanchez (2019).

5.1.3 Caractérisation des acteurs de l'éducation relative à l'environnement du milieu étudié

Les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'ERE à l'école, identifiés dans diverses études (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017 ; Henao et Sanchez, 2019 ; Herrera, *et al.*, 2006) sont principalement les enseignant(e)s et d'autres personnes-ressources œuvrant en appui aux processus scolaires, les directions d'école, les élèves ainsi que des parents. Dans notre cas, nous sommes intéressés plus particulièrement aux cas des enseignants et des personnes-ressources du domaine de l'éducation et de l'ERE reconnues par leur rôle institutionnel.

Les enseignants sont dans la plupart des cas des enseignants du domaine des sciences avec une formation initiale en biologie, chimie et/ou sciences de l'environnement. Ce sont les enseignants qui habituellement conçoivent le PRAE. Ils sont les leaders de la mise en œuvre et de l'évaluation et participent aux formations et aux événements proposés par le SED. Les personnes-ressources peuvent se trouver dans deux catégories: 1 : les personnes-ressources des ONG et des institutions municipales comme le SED, SDA et Jardin botanique qui collaborent avec l'école selon les balises et directives pédagogiques et didactiques du PRAE, les formations et l'accompagnement dans le processus de mise en œuvre du projet. 2 : les personnes-ressources membres des directions d'école dont l'implication et l'accompagnement des PRAES et des initiatives en ERE sont variables selon l'école, mais dont le rôle est essentiel, y compris, la mise en place des activités, l'attribution des espaces de rencontre et le financement.

Ensuite, on décrira plus en détail quelques caractéristiques des acteurs de l'ERE : profil professionnel, années d'expérience en ERE, provenance et rôle des directions d'école.

Comme indiqué au Tableau 5.3, la majorité (8) des enseignants répondants détiennent une formation de base dans le domaine des sciences biophysiques; un enseignant a une formation de base en univers social et histoire et un, en enseignement primaire.

Tableau 5.3 Profil professionnel des enseignants

Domaine de formation	Nombre d'enseignants
Enseignement de la biologie	3
Enseignement primaire	1
Vétérinaire	1
Biologie	2
Enseignement de la biologie et de l'ERE	1
Enseignement de la biologie et de la chimie	1
Univers social	1

Seulement deux enseignants ont suivi ou suivent des études de deuxième cycle. Bien que la plupart manifestent un intérêt pour la poursuite des études supérieures, le manque de temps et les coûts sont les deux raisons majoritairement mentionnées qui les empêchent de concrétiser la reprise des études.

En ce qui concerne l'expérience en ERE (Tableau 5.4), la majorité (7) des répondants a plus de 5 ans d'expérience dans ce domaine. Seulement trois (3) enseignants complétaient moins de 5 ans d'exercice professionnel à l'école à laquelle ils sont rattachés. Il est important aussi de mentionner que l'expérience en ERE des enseignants n'est pas seulement associée à leur

engagement dans ce domaine à l'école actuelle, mais aussi, dans d'autres écoles et travaux précédents, y compris dans le cadre de leurs études.

Tableau 5.4 Expérience en ERE des enseignants

Expérience en ERE	Nombre d'enseignants
Entre 1 et 4 ans	3
Entre 5 et 10 ans	4
11 ans et plus	3

L'ensemble des enseignants répondants sont de Bogotá et leur expérience en ERE a été développée en contexte urbain sauf pour le cas de l'enseignant qui a une formation de base en médecine vétérinaire qui lui a œuvré en ERE en milieu périurbain. Des dix enseignants, 2 habitent dans le quartier où se trouve l'école où ils travaillent. Les autres enseignants habitent dans des arrondissements différents et se déplacent en transport en commun. Les enseignants de l'école rurale José Celestino Mutis se déplacent par le biais du transport scolaire de l'école.

Les enseignants qui ont participé à la recherche sont reconnus à l'école comme les leaders des projets environnementaux scolaires (PRAES), c'est-à-dire comme responsables de la planification et de la mise en œuvre de ces projets. Sur ce groupe d'enseignants repose non seulement les actions du projet, mais aussi la mobilisation de leurs collègues et de l'équipe de direction. Aussi, et tel que Prosser-Bravo et al, (2020) mentionnent, ce groupe est responsable de développer les collaborations avec le milieu et la communauté éducative et d'organiser la formation continue des enseignants dans le domaine de l'ERE, le cas échéant.

Les directions de chacune des trois écoles explorées s'impliquent à des niveaux différents dans les PRAES et dans les actions qui s'y associent, développées à l'école. Les enseignants de l'école rurale José Celestino Mutis reconnaissent une importante collaboration et un bon accueil de la part de la direction aux actions et aux propositions de l'équipe enseignante. La vocation de l'école et l'orientation en ERE jouent un rôle déterminant. Toutefois, parfois il y a des conflits

entre la direction et l'équipe enseignante, car la direction d'école n'a pas une formation en ERE, mais en zootechnie ce qui a une incidence dans le choix de certaines activités, notamment dans les projets productifs.

D'après les enseignants de l'école El Porvenir, la direction de leur école soutient les projets, mais sans trop s'y impliquer, se limitant à la gestion pour développer des collaborations et trouver du financement. À l'école La Victoria, la direction fait le minimum, ce qui rend difficiles la mobilisation du personnel scolaire et le développement de liens de collaboration permettant de développer les actions projetées dans les PRAES.

Pour ce qui est des personnes-ressource des ONG et des institutions municipales, leur formation de base se situe pour la majorité (10 personnes) dans le domaine des sciences biophysiques, plus spécifiquement en biologie. Des 14 répondants, 4 ont un bac en sociologie et des études de deuxième cycle en ERE ou dans des domaines en lien avec les sciences naturelles (Tableau 5.5). Toutes les personnes répondantes ont fait des études de deuxième cycle dans divers domaines : en ERE, en gestion de projets, en développement éducatif et social et en conservation et gestion de la biodiversité.

En ce qui concerne l'expérience (Tableau 5.6), on trouve 3 personnes avec 20 ans et plus d'expérience dans le domaine de l'ERE, 3 personnes entre 10 et 19 ans d'expérience et les autres (8 personnes) avec une expérience inférieure à 9 ans.

Tableau 5.5 Profil professionnel des personnes-ressource

Domaine de formation	Nombre d'experts
Enseignement de la biologie	5
Sociologie	4
Biologie	5

Tableau 5.6 Expérience en ERE des personnes-ressource

Expérience en ERE	Nombre de personnes
Entre 1 et 9 ans	8
Entre 10 et 19 ans	3
20 ans et plus	3

Quatre des 14 personnes-ressource sont originaires de Bogotá et ont toujours travaillé en milieu urbain. Ces quatre personnes sont rattachées à des institutions municipales : Secrétariat de l'éducation ou de l'environnement, Jardin botanique de Bogotá ou Institut Alexander von Humboldt (IAvH).

Outre les personnes rattachées à ces institutions, nous avons rencontré dix (10) personnes en provenance de 8 ONG œuvrant dans le domaine de l'ERE et de la protection de l'environnement (Tableau 5.7).

Tableau 5.7 ONG environnementales présentes dans les arrondissements du milieu étudié

Arrondissement	ONG	Domaine d'action
Bosa	Humedal Tibanica	Conservation de l'écosystème Tibanica
	Revivir	Organisation qui collabore avec les personnes qui s'occupent du ramassage des matières recyclables ⁷⁵ . Elle offre des ateliers en lien avec le sujet.
	Acuarimantima	Agriculture urbaine et récupération de savoirs
	Nuevas voces	Art en environnement
San Cristobal	Proyagua	Conservation de la ressource hydrique
	Comité de defensa de los árboles y el ambiente	Conservation de la biodiversité, reforestation
Ciudad Bolivar	Arambiental	Ateliers en environnement. Randonnées écologiques
	Crisalida	Recyclage

⁷⁵ À Bogotá, plusieurs familles à faible revenu s'occupent de ramasser des matières recyclables dans les rues de la ville. Cette activité leur permet d'avoir des revenus provenant de la vente de ces matières à des entreprises.

Parmi ces personnes, six (6) proviennent de Bogotá et quatre (4) sont arrivées dans cette ville depuis plus de 10 ans avant de s'engager dans les ONG actuelles, ces personnes ont eu des expériences de travail dans des écoles, dans d'autres ONG en environnement ou dans des initiatives personnelles (projets ou entreprises).

Quand les acteurs ont parlé de leurs expériences et leurs pratiques, la motivation pour ces pratiques a été largement explicitée. On a classé les réponses concernant les motivations des acteurs pour pratiquer l'ERE en contextes vulnérables en quatre catégories : la transformation des pratiques, la conservation du milieu naturel, le changement d'attitudes et l'engagement dans le milieu de vie.

5.1.3.1 Transformation des pratiques

La transformation des pratiques est évoquée comme une motivation vis-à-vis de la réalité socio-économique du milieu et des défis qu'elle suppose. Les enseignants mentionnent le fait d'être conscients que la réalité du contexte et ses défis doivent imprégner leurs pratiques et donc, les transformer ou les resituer afin de mieux y répondre. Les expériences de terrain (des sorties avec les élèves, des activités avec la communauté, des projets scolaires dehors, etc.) sont d'après eux, des opportunités propices aux apprentissages, à l'amélioration ou l'enrichissement de leurs pratiques.

« Disons, c'est la possibilité de resignifier les pratiques en sciences naturelles, des pratiques différentes à celles auxquelles on est habitués comme enseignants de sciences au-delà du contexte national, ce sont les pratiques locales dans les contextes »⁷⁶ (participant 27) [Notre traduction]

Ils soulèvent l'importance des expériences en ERE (à l'école ou ailleurs) pour repenser et avancer dans leur cheminement de formation en ERE. Ils identifient trois sources de formation continue qui, selon eux, ont contribué à élargir leur vision de l'ERE et de ce qu'ils pourraient faire à l'école : des formations offertes par les organismes qui collaborent avec l'école, la participation dans des projets en ERE et des formations auprès de la communauté.

⁷⁶ Digamos es la posibilidad, si es la posibilidad de resignificar las prácticas en ciencias, las prácticas habituales que tenemos los licenciados en biología, pues más allá de irnos a lo nacional son las prácticas locales en los contextos.

La formation initiale et continue (formation générale ou en ERE) des enseignants a une influence sur le processus d'apprentissage des élèves. Toutefois, d'après les experts, la formation continue est souvent plus axée sur la théorie que sur la pratique et donc, en milieux vulnérables, cela a une grande incidence quand l'enseignant doit faire face aux conditions du contexte (Archambault et Harnois, 2009). La formation initiale et continue devrait donner aux enseignants les outils pour s'ajuster aux contextes et aux conditions sociales afin de faire une lecture appropriée de la réalité des élèves dans toute sa complexité (UNESCO, 2014 ; Whipp et Geronime, 2017).

La première source mentionnée, ce sont les formations offertes par les personnes-ressource avec l'école dans la mise en œuvre des actions en ERE. Dans ces formations, les enseignants trouvent non seulement la possibilité d'apprendre des nouvelles stratégies pédagogiques et des façons d'innover, mais aussi d'enrichir leurs connaissances pour l'implémentation de projets de classe ou des PRAES.

« Sans doute, la problématique environnementale que nous avons est fondamentale et il est nécessaire de pouvoir contribuer à un changement de la pensée à travers des expériences sur le terrain »⁷⁷ (participant 20) [Notre traduction]

Aussi, les enseignants participent activement à ces formations dans le but de trouver de nouvelles manières de s'approcher des élèves, de les motiver et aussi d'intéresser et d'impliquer leurs collègues de l'école dans leurs projets.

Le SED et le Jardin botanique ont un rôle primordial en ce qui concerne la formation continue des enseignants. Tel qu'on l'a mentionné dans la section (4.4) ces deux institutions proposent des événements de socialisation des PRAES, des journées pédagogiques pour leur renforcement et distribuent du matériel pédagogique aux écoles. Ce matériel propose divers contenus sur les territoires de la ville, qui apportent également des balises méthodologiques pour améliorer ou enrichir les PRAES et les activités scolaires en ERE.

⁷⁷ Sin duda es fundamental toda la problemática que tenemos y es necesario poder contribuir a un cambio de pensamiento a través de experiencias vivenciales.

La deuxième source de formation continue est la participation directe dans des projets en ERE (à l'école ou ailleurs). Les acteurs mentionnent que la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets leur permettent de partager leurs connaissances et leurs expériences avec d'autres collègues. Prosser et Bravo, *et al.* (2020) signalent aussi le travail en équipe comme un élément facilitateur pour les interventions en ERE. Cela crée un contexte qui contribue à briser l'isolement et à faire sentir qu'en groupe les enseignants apportent mieux à l'amélioration des pratiques pédagogiques et aussi à la qualité de vie des élèves.

Pour les enseignants qui ont eu des expériences marquantes lors de leur formation initiale (projets en ERE, sorties, etc.), elles ont été l'élément déclencheur d'un intérêt spécifique pour l'ERE, qui les a finalement amenés à assumer un rôle de leadership à l'école ou les a menés à poursuivre des études spécialisées dans le champ de l'ERE.

Et la troisième source de formation continue (bien que seulement par deux enseignants) mentionnée est les formations organisées auprès de la communauté. D'après eux, le fait de préparer une exposition, une visite et d'interagir avec la communauté est une source d'apprentissage dans les deux voies. Cela permet de mieux comprendre le milieu de vie de la communauté et d'ajuster les activités proposées dans les PRAEs.

Du point de vue des acteurs, il y a un intérêt pour la construction de ponts pour l'articulation avec des stratégies pertinentes et en cohésion avec la réalité du contexte. Cette articulation peut être plus évidente à travers les formations en ERE qu'ils offrent à l'école qui permettent une actualisation des connaissances, des approches et des stratégies pédagogiques. Cela sert aussi à donner une autre vision à l'école et à s'ouvrir pour regarder ce qui se passe ailleurs.

« On croit qu'il y a des transformations qui sont loin d'être réelles en ce qui concerne l'ERE... Qu'on réussisse, à partir de la différence, à construire des scénarios de formation continue pour l'éducation des Colombiens et dans ces scénarios de formation comme je viens de le dire, réussir à dépasser l'école. Mais dépasser l'école ne veut pas dire ne pas valoriser ce qui se passe là-bas [à l'intérieur de l'école] en

termes de dialogue, mais aussi en reconnaissant qu'il faut s'articuler avec ce qui se passe dans le pays »⁷⁸ (participant 3) [Notre traduction]

5.1.3.2 Conservation du milieu naturel

Les enseignants valorisent la « *richesse* » de la nature et l'importance de prendre soin des écosystèmes. Leur intérêt est manifesté dans la mise en place d'activités de récupération d'espaces verts, de plantation d'arbres, d'embellissement de l'école, etc. Ils mettent l'accent aussi sur le fait que par l'entremise de ces activités, les communautés pourraient faire valoir leurs droits à un environnement sain. Cet intérêt a été manifesté par les enseignants de l'école José Celestino Mutis étant donné la connexion directe que les élèves ont avec le milieu naturel comme milieu de vie et la problématique vécue par la proximité au dépotoir de la ville.

Les enseignants ont manifesté avoir une forte connexion avec la nature et l'envie et l'intérêt pour la développer chez les élèves. La connexion des enseignants avec la nature a été développée, selon eux à partir de leurs expériences de vie (Tableau 5.8), notamment en lien avec leur formation initiale ou leur parcours professionnel.

Tableau 5.8 Expériences marquantes des enseignants

Expérience	Fréquence
Participation à des projets en contact avec la nature	3
Participation à des projets de mobilisation citoyenne	1
Partage d'expériences/collègues	2
Expériences en nature (enfance et adolescence)	2
Des actions inspirantes (d'autres personnes)	1
Le contexte (milieu vulnérable)	1

⁷⁸ Es que creemos que todavía hay transformaciones que están quedadas en materia de educación ambiental, que logremos desde la diferencia construir escenarios de formación permanente para la educación de los colombianos y en esos escenarios de formación, como te he dicho, superar la escuela. Pero que superen la escuela no significa que no validen lo que sucede allí en términos de diálogo y que tienen que articularse a lo que está sucediendo en el país.

Ces expériences ont une influence dans l'intérêt que les enseignants mentionnent partager avec les élèves et la communauté scolaire, leur amour pour la nature. Dans plusieurs cas, ils constatent que cet objectif est atteint. L'intérêt, l'implication, la participation active des jeunes dans les projets en ERE en témoigne. Leur sentiment d'appartenance à l'école et à leur milieu de vie en serait renforcé.

Les acteurs ont mentionné aussi leur intérêt de contribuer à faire comprendre les dynamiques dans les habitats et les écosystèmes et de vulgariser les recherches scientifiques sur ce sujet. Ils se proposent de contribuer à démocratiser le savoir scientifique, de le rapprocher des communautés et surtout de le rendre utile dans ces contextes.

« Contribuer à la formation des enfants et jeunes dans la compréhension des dynamiques environnementales qu'ils vivent et leur permettre d'être habilités à participer activement au développement d'actions transformatrices de leurs réalités »⁷⁹ (participant 3) [Notre traduction]

« Il y a des tonnes de connaissances en sciences, mais elles n'arrivent pas à tous les citoyens. Il faut que quelqu'un les traduise ou qu'on les mette dans leurs mains pour qu'il soit plus facile de comprendre leur quotidienneté »⁸⁰ (participant 16) [Notre traduction]

5.1.3.3 Changement d'attitude

La motivation de contribuer aux changements d'attitude est exprimée à partir de deux perspectives. La première est associée à un intérêt de changement d'attitudes « en faveur de la planète », voire une diminution de l'impact (pollution de ruisseaux, mauvaise GMR, destruction de la nature, par exemple) des communautés qui habitent dans le contexte. Les répondants mentionnent l'importance de travailler en milieux vulnérables pour l'éducation des personnes afin d'éviter qu'elles ne causent des nuisances à la nature.

⁷⁹ Aportar en la formación de los niños, niñas y jóvenes en torno a la comprensión de las dinámicas ambientales que a diario evidencian y empoderarlos para que participen activamente en el desarrollo de acciones transformadoras de sus realidades.

⁸⁰ Hay demasiado conocimiento alrededor de las ciencias, pero ese conocimiento no está llegando a manos de la mayoría de los ciudadanos. Es necesario que alguien se tome ese ejercicio de traducirlo o colocarlo en las manos para que sea más fácil comprender en su cotidianidad.

« La motivation est celle de contribuer au changement d'attitudes des populations. Nous, comme autorité environnementale, trouvons que les communautés parfois n'ont pas la connaissance [l'éducation] pour avoir des attitudes environnementales. Le manque de connaissance a fait en sorte que l'on voit des affectations aux ressources naturelles »⁸¹ (participant 13) [Notre traduction]

La deuxième perspective reflète une compréhension plus large de la complexité de la dimension environnementale et de l'ERE en tant que leviers pour produire des changements profonds à partir d'une posture critique, tout en reconnaissant le besoin d'un changement de paradigme (Carneros, Murillo et Moreno, 2018; Carr et al., 2018).

« Le premier pas pour l'ERE c'est de reconnaître le territoire, notre contexte et le reconnaître non dans une perspective anthropocentrique, que l'être humain puisse sauver la nature, mais en reconnaissant tous ses éléments et que cela peut amener des transformations et des reconfigurations de notre réalité »⁸² (participant 25) [Notre traduction]

5.1.3.4 Engagement dans le milieu de vie

La motivation des acteurs de s'engager dans le milieu à travers leurs actions en ERE, s'exprime dans deux dimensions: individuelle et collective. En premier lieu, pour eux, l'ERE apparaît comme une façon de contribuer spécifiquement au projet de vie des jeunes. Aussi, elle favorise le développement intégral des enfants et des jeunes afin qu'ils puissent devenir les protagonistes de la transformation de leurs réalités dans un processus de développement de l'autonomie (Belavi et Murillo, 2020).

« Cela représente pour moi un intérêt particulier aussi, pouvoir obtenir qu'au travers des sciences, les jeunes puissent se trouver au-delà d'un projet de vie, qu'ils puissent

⁸¹ La motivación es como tal de contribuir al cambio en las actitudes de las poblaciones. Nosotros como autoridad ambiental encontramos que las comunidades a veces no tienen el conocimiento y no tienen la educación para tener actitudes ambientales. La falta de conocimiento hace que se hayan presentado afectaciones a los recursos naturales.

⁸² El primer paso para la educación ambiental es reconocer el territorio, nuestro contexto y el reconocerlo no con una visión antropocéntrica de que el hombre puede salvar la naturaleza, sino reconociendo todos los elementos de ella y que esto puede traer, pues transformaciones y configuraciones a nivel de nuestra realidad.

se reconnaître comme faisant partie d'un système »⁸³ (participant 21) [Notre traduction]

« Ces attitudes qui se forment ici durant le processus académique sont les habitudes qui vont les suivre toute leur vie et dans ce sens on va pouvoir, soit transformer ou favoriser le maintien de certaines dynamiques sociales ou des besoins qui ne sont pas satisfaits [chez eux] »⁸⁴ (participant 18) [Notre traduction]

En deuxième lieu, l'engagement, d'après eux, concerne la dimension collective et considère la valorisation du potentiel des communautés, dont la reconnaissance de leurs réalités et de leurs besoins, comme des facteurs déterminants pour proposer des actions en ERE. Ils considèrent que les efforts réalisés devraient stimuler une participation active dans la mise en place d'actions qui visent l'amélioration du milieu et la résolution de problèmes qui affectent ces réalités.

« Cela me motive beaucoup [travailler avec des populations vulnérables], car je vois un grand potentiel chez eux. Je vois les enfants de ces communautés qui ont un grand sentiment d'appartenance et d'amour pour la nature et ce qu'ils apprennent, ils le partagent à la maison »⁸⁵ (participant 22) [Notre traduction]

Dans la même perspective que Belavi et Murillo (2020) et Murillo et Hernandez-Castilla (2014), les acteurs ont mentionné leur intérêt de contribuer à faire de l'ERE une dimension fondamentale à l'école, qui favoriserait des transformations pour des conditions de vie plus dignes et un système de valeurs différent de celui qui est privilégié présentement. Il a été également souligné que le rôle de l'ERE est actuellement sous-estimé. L'ERE n'a pas réussi à se déployer malgré les orientations de la PNEA et de la PDEA, et ce, tant dans le système scolaire qu'ailleurs.

Les motivations des acteurs pour les pratiques en ERE dans le contexte témoignent, ~~d'un côté,~~ d'un regard réflexif par les enseignants, d'un intérêt à s'améliorer, à apprendre et à converger

⁸³ Que representa para mí un particular interés también en el poder lograr que a través de las ciencias, los chicos puedan encontrarse más allá que la resolución de un proyecto de vida que es lo que apunta realmente los programas, puedan encontrarse como parte de un sistema.

⁸⁴ Esas actitudes que se forman aquí durante el proceso académico pues son esos mismos hábitos los que van a llevar a sus vidas y pues en ese sentido, vamos a realmente a transformar o a seguir favoreciendo las dinámicas que suceden socialmente o unas necesidades que son las que pues de pronto no están satisfechas.

⁸⁵ Me motiva mucho trabajar con las personas de comunidades vulnerables porque veo en ellos un gran potencial. He visto que los niños de esas comunidades tienen mucho sentido de pertenencia y amor hacia la naturaleza y que lo que van aprendiendo, lo van aplicando en su casa.

pour le développement de projets ou d'interventions pertinentes et significatives pour le contexte. D'un autre côté, la relation entre l'expérience de vie des enseignants et leur envie de partager et d'enseigner a été mise en évidence. L'ERE est conçue comme un outil de transformation qui pourrait contribuer de manière significative au développement intégral des élèves, ainsi qu'à des transformations dans leur milieu de vie et même, de la réalité plus globale du pays. De même, le rôle des enseignants en tant qu'individus critiques et agents de changement est mis en évidence dans leur engagement sur le milieu. Un rôle que Niño-Arteaga (2019) considère comme fondamental pour le développement de la pensée critique et sa contribution à une éducation politique à l'école.

5.2 Identification des besoins des milieux vulnérables d'après les acteurs (OS2)

Les besoins du milieu de vie des trois écoles évoquées par les acteurs de l'ERE ont été regroupés en quatre catégories: besoin de reconnaissance de la réalité du milieu, besoin d'avoir de l'espoir, besoin de contribuer à connecter la communauté avec la nature, besoin d'offrir des espaces de participation à la communauté.

5.2.1 Besoin de reconnaissance de la réalité du milieu

Il a été reconnu par les acteurs qu'un besoin important du milieu est la reconnaissance de sa réalité sociale, économique et environnementale. Comme mentionné par Ghiso (2009), le processus formatif dans un contexte théorico-pratique ne peut pas être détaché de ce qui se passe à la maison, au quartier, au pays. Il s'avère donc nécessaire, voire essentiel, de connaître la réalité des communautés, des familles et des enfants avant de penser aux propositions éducatives (Archambault et Harnois, 2009 ; Jacobs, 2019).

Premièrement, de reconnaître la vulnérabilité, la pauvreté et l'exclusion vécues dans le contexte et les causes qui en donnent lieu: l'abandon de l'État, des politiques qui ne répondent pas adéquatement aux besoins, le conflit interne et le déplacement des populations vulnérables en ville, etc. (Castillo, Montoya et Castillo, 2018). Cela donnerait à l'école des éléments sur lesquels développer des projets ou des initiatives afin de contribuer, sinon à leur réduction, au moins à leur compréhension. L'école pourrait aussi trouver des mécanismes à partir de cette lecture de la

réalité pour transformer les objectifs et les principes éducatifs dans l'éducation publique. Cela permettrait de diminuer la frustration à laquelle les enfants et jeunes des milieux vulnérables doivent faire face dans un système qui ne leur offre pas une éducation contextualisée et reconnaissante de leur diversité (Belavi et Murillo, 2020 ; Trucco, 2014).

« On a toujours vu le besoin d'avoir des professionnels [dans l'institution] avec une sensibilité, plus qu'une connaissance, de cette situation de vulnérabilité des familles. La communauté fait face à plusieurs types de vulnérabilité et une éducation de qualité n'est pas facile avec autant de besoins »⁸⁶ (participant 9) [Notre traduction]

« L'éducation devrait être un pilier pour le développement des enfants et des jeunes. Si on a une éducation de qualité, on peut rêver d'avoir de meilleures possibilités pour l'avenir, mais je crois qu'il y a d'autres choses qui sont plus urgentes comme l'accès à l'eau, la nourriture, le logement, la santé. Je ne crois pas qu'ils [les enfants et les familles] vont gagner en ayant une super école, un(e) super enseignant(e) et un système éducatif de qualité, si l'enfant n'a pas au moins les trois repas durant la journée ou s'il n'a pas un système de santé qui lui garantit de ne pas être malade à chaque semaine à cause de la mauvaise qualité de l'eau »⁸⁷ (participant 16) [Notre traduction]

En deuxième lieu, cela implique aussi, une reconnaissance des inégalités et des injustices socio-écologiques du contexte. L'école en tant qu'institution sociale a aussi la responsabilité non seulement de mettre en lumière ces injustices et d'avoir un regard critique sur elles, mais aussi d'agir à partir de projets avec des visées qui dépassent ses murs. Toutefois, comme on l'a signalé dans la section 5.1.3, il semblerait que l'école est toujours loin de porter ce regard critique à la réalité du milieu et donc elle demeure reproductrice du modèle social et du système de valeurs dominant (Archambault et Harnoise, 2009). Le courant de la critique sociale s'avère fort pertinent dans ce cas, car elle vise la prise de conscience des inégalités sociales reliées aux conditions et

⁸⁶ Entonces como necesidad en esas comunidades siempre hemos visto la necesidad de tener profesionales que tengan esa sensibilidad más que el conocimiento, esa reflexión social, esa vulnerabilidad y ese sentido de trabajo. Las comunidades nuestras viven muchos tipos de vulnerabilidades, en lo educativo es muy difícil la situación, las posibilidades de una educación de calidad con tantas necesidades.

⁸⁷ La educación si debería ser uno de los pilares para el desarrollo de los niños y jóvenes. Si uno tiene educación de calidad puede soñar tener mejores posibilidades para su futuro, pero siento que hay otras cosas que son mucho más urgentes como acceso al agua, al alimento, la vivienda, la salud creo que eso es la base. Yo no creo que ganen teniendo una súper escuela y el súper maestro y un sistema educativo de alta calidad si no tengo ni siquiera los tres alimentos diarios, si no tengo un sistema de salud que me permita no estar enfermo cada 8 días por una enfermedad por la mala calidad del agua.

aux ressources dont disposent les populations marginalisées (Niño-Arteaga, 2019 ; Sauvé, 2017). Le travail s'avère donc difficile, mais il est reconnu comme primordial, ainsi que le maintien des espaces éducatifs (formels et non formels) dans les contextes vulnérables afin d'encourager la réflexion et l'action.

« La tâche est très complexe et il y aura besoin de l'effort national et régional à travers les comités interinstitutionnels en ERE afin de maintenir et de protéger les espaces éducatifs qui existent déjà dans les zones vulnérables... Donc pouvoir entrer et accompagner les processus pour arriver à une inclusion et à faire une réflexion autour des valeurs environnementales qui sont difficiles à mettre en pratique dans ce contexte, mais c'est grand le défi que nous avons »⁸⁸ (participant 15) [Notre traduction]

Un autre aspect mentionné est la violence. Pour certains enseignants, à part l'influence du contexte, elle est aussi en lien avec le peu de scolarisation des familles qui amène à la violence intrafamiliale et à des inconvénients de cohabitation avec les voisins.

« Et la question est comment peut-on inciter ces enfants à la problématique environnementale et comment le faire à partir de leur milieu violent. En considérant qu'il y a d'autres aspects qui les obligent à s'inquiéter et que leur grande préoccupation au bout du compte est de passer l'année scolaire »⁸⁹ (participant 12) [Notre traduction]

Cette logique de violence dans laquelle de nombreuses familles se trouvent dans les milieux vulnérables n'est que le reflet de la réalité sociale du pays et donc l'école ne peut pas garder les yeux fermés. Elle a la responsabilité aussi de contribuer à la résolution de problèmes structureux de la société, comme la violence, et à la promotion d'une gestion pacifique de conflits et de construction de paix (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; Pérez, 2019a).

⁸⁸ La tarea va a ser muy compleja pero requerirá del esfuerzo a nivel regional por ejemplo del comité interinstitucional de Educación Ambiental para mantener esos espacios, proteger esos espacios educativos en estas zonas vulnerables. Entonces poder e ingresar y generar ese acompañamiento desde la educación ambiental para permitir entonces la inclusión, para permitir la reflexión sobre los valores ambientales que entrarán a chocar muy fuerte en ese contexto que menciona pero ese sería el gran reto que tenemos.

⁸⁹ Entonces la pregunta es cómo incentivar a estos niños por la problemática ambiental y cómo incentivarlos a raíz de su entorno violento, teniendo en cuenta que hay otros aspectos que los obligan a ellos a tener que preocuparse de ello, y la gran preocupación al final es solamente pasar el año y del maestro acabar el programa.

Et finalement, on parle d'un besoin de reconnaître la diversité culturelle du milieu (Belavi et Murillo, 2020). Une diversité qui est le résultat, par exemple, de l'arrivée des familles victimes du conflit dans les quartiers. Dans ce sens, c'est une opportunité pour l'école non seulement de valoriser ces communautés, mais aussi d'ouvrir la discussion sur les raisons pour lesquelles elles sont en ville (violence, déplacement forcé, distribution inégale du territoire, etc.). Cela a été nommé spécifiquement pour l'école José Celestino Mutis et l'école El Porvenir, qui se trouvent situées dans des arrondissements avec une grande concentration de population indigène et paysanne.

« Si on le voit d'un point de vue écologique naturel, il y en a d'autres qui sont liées l'une à l'autre comme l'appropriation, la valorisation de la ressource hydrique pour une communauté indigène. Par exemple, quelle est la qualité de l'eau, quelles sont les histoires tissées autour d'elle [l'eau] au niveau socioculturel et à partir de ces aspects il y a d'autres alternatives qui apparaissent, donc en éducation il y a plein de possibilités »⁹⁰ (participant 10) [Notre traduction]

Une approche interculturelle critique (Ferraó, 2010) s'avère essentielle ici. L'école pourrait, à partir de cette perspective, ouvrir la discussion sur des sujets comme le racisme structurel dans le pays, la guerre racialisée qui a eu des conséquences disproportionnées chez les communautés indigènes et afros, etc., et remettre en question les principes de base qui se trouvent dans ces phénomènes, le modèle sociopolitique et les relations de pouvoir existantes (Carr et al., 2018).

5.2.2 Besoin d'avoir de l'espoir

Le besoin d'avoir de l'espoir, le besoin d'espérance et des perspectives de vie dans le milieu est identifié par les répondants et se manifeste dans la difficulté qu'ils voient chez les jeunes de construire leur projet de vie. Aussi, dans le peu de sens qu'ils perçoivent de l'école, dans la vision négative de l'avenir (non-avenir), et dans le très peu de motivation pour rester dans le système scolaire. Dans certains cas, cette motivation est guidée principalement par l'accès à des allocations du gouvernement et non par un projet d'école qui a du sens pour leur vie.

⁹⁰ Viéndolo desde el punto de vista ecológico natural, se interrelacionan unos temas culturales como la apropiación, como la valoración del recurso hídrico para una comunidad indígena, Cómo es la calidad del recurso, cómo son las historias que se tejen alrededor a nivel social cultural y de eso surgen otras alternativas, o sea desde lo educativo, podemos hacer mucho.

« Je sens que dans ce contexte, nos familles sont dans des dynamiques de survie, mais ils ne pensent pas à eux-mêmes et à leur développement. Tout simplement ils garantissent la nourriture, le logement, combler les besoins de base, mais la question qui reste est: quelles sont les possibilités qu'ils ont pour se nourrir avec des expériences qui contribuent dans divers sens de leur individualité ? »⁹¹ (participant 1)
[Notre traduction]

« Les élèves ne se sentent pas trop motivés pour aller à l'école. Leur motivation, ils n'ont pas d'ambitions, ils sont là par obligation, pour les allocations qu'eux et leurs familles reçoivent pour être à l'école »⁹² (participant 27) [Notre traduction]

Pour cette raison, d'après les acteurs, les milieux vulnérables ont besoin d'une école différente, avec une vision de l'éducation différente. Ils signalent qu'il faudrait une école qui reconnaît les blessures des enfants, des jeunes et de leurs familles et qui s'offre comme un espace de respect, d'écoute et d'amour. Un espace qui met en évidence les inégalités et les injustices de la société, mais qui ne les rend pas invisibles, qui ne rend pas invisibles les individus, mais qui est capable de leur donner une autre perspective, une autre vision du monde et du futur (Gallego et Rodriguez, 2015).

De ce fait, les répondants ont mentionné qu'à partir des projets en ERE ils pourraient favoriser le développement personnel des jeunes et leurs familles, leur permettre de voir d'autres possibilités au-delà du contexte, et de repenser leur vision de vie qui bien que cohérente avec ce qu'ils vivent, peut être revisitée et changée.

Pour ce faire, il faudrait que l'école connecte les processus pédagogiques à la réalité vécue par les élèves. Tel que mentionné par un enseignant: « il faut que l'enseignant arrête d'être le protagoniste des processus, car parfois il méconnaît la situation des élèves » (rencontre de discussion de groupe).

⁹¹ Siento que pasa mucho en este contexto es que nuestros padres nuestras familias se encuentran imbuidas en unas dinámicas de sostenimiento, en las cuales trabajo y pago, trabajo y pago pero no me desarrollo, no pienso en mí. Simplemente estoy garantizando el hecho de tener un techo un alimento unas necesidades básicas y más allá de si somos ricos uno somos ricos no se trata de eso sino de qué posibilidades tengo yo de proporcionar más experiencias que sean experiencias que me dejen a mí y que me aporten en otros sentidos en toda la individualidad.

⁹² Los chicos no se ven motivados por venir al colegio. Su motivacion, no tienen nmuchas aspiraciones, vienen por obligacion, por los subsidios que reciben sus familias.

5.2.3 Besoin de contribuer à connecter la communauté avec la nature

Les enseignants ont mentionné le besoin de faire connaître aux élèves et à la communauté le milieu naturel qui les entoure ou celui du quartier ou l'arrondissement où l'école se situe, afin d'en prendre soin, de le conserver et de le préserver. Et non seulement cela, mais aussi dans le but de leur permettre de s'émerveiller et de contribuer à se replacer en relation avec la nature.

« Par exemple dans l'insectarium où l'on avait le projet de reproduction des papillons, ce qu'on voulait premièrement c'était que les personnes trouvent un espace et un moment de réflexion pour reconnaître certaines formes de vie, leur importance et comment nous interagissons avec »⁹³ (participant 27) [Notre traduction]

Un répondant ouvrant à l'IAvH le voit comme le droit que les enfants des quartiers vulnérables devraient avoir de visiter d'autres secteurs en dehors de leur quartier, de sortir pour la première fois de là et d'être en contact avec la nature. Un processus qui dépasse le simple apprentissage de contenus et s'enracine dans un apprentissage de vie, dans une expérience marquante. Par ailleurs, le bien-être et la contribution du contact avec la nature ont été soulevés.

« Ce que l'on cherche va au-delà d'un apprentissage, d'apprendre quelque chose par cœur. Je crois que c'est une expérience positive, peu importe s'ils apprennent que l'eau vient de la montagne, je ne pense pas que ce soit important. L'objectif principal est que les personnes puissent connecter avec la nature, les jeunes [quand ils arrivent à la montagne] commencent à tout regarder, donc c'est cette capacité d'émerveillement et de connexion avec la nature qui est quelque chose d'instinctif et qui n'est pas évident à Bogotá »⁹⁴ (participant 16) [Notre traduction]

« Lors de cette formation, j'ai développé un projet avec mes collègues pour offrir des visites aux montagnes près de Bogotá et là, je me suis rendu compte de l'effet du contact avec la nature pour les enfants et les jeunes. Cela m'a paru très pertinent et

⁹³ Por ejemplo el mariposario, en ese espacio también podríamos hacer precisamente una transposición que favorecía los intereses que queríamos nosotros comunicar que era precisamente lo que te decía, era que las personas que fueran a participar se encontrarán en un espacio bueno momento de reflexionando, donde aparte de reconocer ciertas formas de vida y la importancia que tienen esas formas de vida y cómo nos relacionamos con ellas.

⁹⁴ Lo que buscamos principalmente en más que un aprendizaje o más que una memorización. Más que sepan que son los cerros y todo esto yo creo que es una experiencia positiva no importa si aprenden que el agua viene de la montaña o del páramo, creo que eso no es tan relevante, creo que el objetivo principal es que las personas puedan conectarse con la naturaleza, los chicos apenas salen de la circunvalar y llegan a la montaña comienzan a mirarlo todo, entonces esa capacidad de asombro y de conectarse con la naturaleza que es algo instintivo y que se ve poco en la ciudad.

intéressant et m'a motivé à travailler plus en ERE »⁹⁵ (participant 26) [Notre traduction]

Le besoin de se connecter avec la nature a aussi un objectif de sensibilisation et de changement de comportements, selon certains enseignants. Connaître la nature, l'apprécier et connaître les impacts que nos actions ont sur elle peut amener par exemple à récupérer le sens d'appartenance au milieu et à diminuer l'impact au niveau local des actions.

« On a besoin que la population de notre communauté comprenne l'importance de prendre soin de l'environnement, car si l'on ne le fait pas, on sera les premiers lésés. Malgré qu'on fasse l'effort constamment, on voit dans la population un manque de sentiment d'appartenance pour l'environnement »⁹⁶ (Rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

5.2.4 Besoin d'offrir des espaces de participation à la communauté

La responsabilité que l'école a face à la possibilité de donner aux communautés des espaces où elles se sentent reconnues et avec une certaine visibilité dans la société a été soulevée par les acteurs.

« Donc, nos communautés manquent d'engagement avec l'école. Ils [les parents] laissent les enfants ici [l'école] et je crois que cela a une relation avec la manière dont nous nous projetons vers la communauté. Nous avons des documents, mais dans la pratique cela ne se fait pas. C'est une réclamation historique de la communauté à l'État, l'école, l'enseignant »⁹⁷ (participant 10) [Notre traduction]

Dans le même ordre d'idées que Carneros, Murillo et Moreno (2018) et Jacobs (2019) les répondants considèrent que pour réussir à développer ces espaces de participation, il est

⁹⁵ Durante la formación, realizamos un proyecto con mis compañeros del colegio para ofrecer unas caminatas en los cerros de Bogotá y ahí pude darme cuenta del impacto que tiene el contacto con la naturaleza en los niños y los jóvenes. Esa experiencia me pareció muy interesante y de ahí que me dieron ganas de trabajar en educación ambiental.

⁹⁶ Necesitamos que toda la población de nuestra comunidad entienda la importancia de cuidar el entorno, que si no lo hacemos seremos nosotros los primeros perjudicados, a pesar que lo hacemos constantemente vemos que no son procesos acabados, ya que nos enfrentamos a población flotante y falta de sentido de pertenencia por su entorno.

⁹⁷ Entonces creo que eso nuestras comunidades les hace falta apropiarse de la institución donde se educa, tanto desde los padres que dejan a sus hijos, nos los dejan a nosotros, tanto desde los chicos y también cómo el colegio se proyecta la comunidad. Y en ese sentido como el colegio tiene unos planes que están escritos pero en la realidad no se hace. Históricamente se ha visto es como una reclamación de estas comunidades, una reclamación al estado o inclusive al colegio, al profesor.

important de développer des projets avec les communautés, de les accompagner, de les soutenir et de les motiver à participer. Et pour ce faire, il a été souligné l'importance de privilégier une approche politique de l'ERE (d'émancipation et d'exigence des droits) à l'école.

« De telle manière que justement pour les contextes vulnérables c'est ça la perspective [la pensée critique et la complexité] dont on a besoin et pas la sensibilisation. Celle-là pourrait être plus utile dans d'autres contextes de la société, mais eux [les populations des contextes vulnérables] ont besoin d'apprendre à exiger leurs droits pour s'approcher du « bien vivre », étant donné qu'ils ont été privés de ces droits. C'est dans ce sens qu'on trouve que c'est une approche très politique de l'ERE »⁹⁸ (participant 7) [Notre traduction]

5.3 Forces, difficultés et défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié (OS3)

Dans cette section, on présente les résultats concernant les principales forces, difficultés et défis des pratiques identifiés par les acteurs de l'ERE.

5.3.1 Principales forces des pratiques en ERE

On peut regrouper les données concernant les principales forces des pratiques en ERE en trois catégories: l'engagement de la communauté éducative et les collaborateurs, la résilience et le potentiel de leadership des communautés et l'existence d'un cadre normatif.

5.3.1.1 L'engagement de la communauté éducative et les collaborateurs

L'engagement des élèves a été identifié par les enseignants comme une force dans leurs pratiques en ERE à l'école, tel que signalé aussi par Prosser-Bravo *et al.* (2020). Il s'agit d'enfants et de jeunes prêts à collaborer et à apprendre, fiers de leur territoire et de leur contexte (notamment les élèves de l'école rurale), et cela grâce à des projets productifs qui sont proches de la culture

⁹⁸ Entendida desde la perspectiva del pensamiento crítico y la capacidad de analizar la complejidad, de tal manera que justamente para las zonas vulnerables es esa la perspectiva. Yo creo que se requiere no es la de sensibilización que tal vez podría ser mas útil en otros estratos de la sociedad, sino que ellos tienen que aprender a exigir sus derechos para empezar por un acercamiento a un buen vivir, dado que se les han negado los derechos. Entonces creo que en ese campo lo que hay es un enfoque muy político de la educación ambiental.

rurale et qui trouvent à l'école une resignification. C'est un engagement que les experts reconnaissent aussi chez les enseignants et qui se reflète dans la motivation et l'envie de travailler malgré les difficultés et les limites du contexte et du système. Parmi les limites, les conditions d'accès, l'insécurité et le très peu d'incitatifs ont été documentés par Pérez (2019b). D'ailleurs, Archambault et Harnois (2009) mentionnent des difficultés pour la pratique enseignante, notamment le fait de travailler dans un contexte qui n'est pas celui vécu par les enseignants, ce qui peut amener à un sentiment d'impuissance, à se sentir dépassés par la réalité familiale des élèves.

« Un enseignant qui croit à un processus, et une communauté éducative qui croit à un processus, cela est fondamental. Ils ont la capacité de convoquer, d'organiser les communautés et leurs élèves »⁹⁹ (participant 11) [Notre traduction]

D'après les répondants, l'engagement des enseignants est aussi généré et promu grâce à une certaine ouverture de l'école. Cet engagement est aussi dynamisé par l'ajout de personnes-ressource qui ont des visions complémentaires, des points de vue qui peuvent enrichir les projets en ERE et qui deviennent ainsi une source de formation continue pour les enseignants, comme on l'a vu dans la section (5.1.3).

« L'expérience que j'ai eue a été merveilleuse. J'ai trouvé des enseignants très ouverts, des directions d'école avec un grand besoin d'accompagnement. Donc arriver avec les compétences et les connaissances pour les aider, pour mieux orienter leurs processus est gratifiant »¹⁰⁰ (participant 6) [Notre traduction]

Pareillement, il a été souligné que l'engagement peut être directement associé à la formation de certains enseignants¹⁰¹. Pour un des répondants, plus ils sont curieux et se préoccupent de leur formation continue, plus ils vont aller à la recherche d'autres personnes-ressource qui pourraient contribuer à développer leurs projets en ERE. Plus ils vont avoir des points de vue enrichis, des

⁹⁹ Un docente que cree en un proceso, es una comunidad educativa que cree en un proceso. Entonces es fundamental. Ellos tienen una capacidad de convocatoria, tienen capacidad de organización de las comunidades y de sus estudiantes.

¹⁰⁰ La experiencia que tuve con estas 15 instituciones fue maravillosa. Fue encontrar docentes con plena apertura, rectores necesitados de acompañamiento y de que un ente que tenga las competencias desde el conocimiento les ayude a ellos a orientar mejor sus procesos es muy gratificante.

¹⁰¹ On verra dans la section (5.3.2.5) que la formation des enseignants est questionnée et nommée comme une difficulté dans les pratiques en ERE.

référents conceptuels plus actuels et ils feront des réflexions plus poussées sur des questions environnementales. De là, l'importance aussi de miser sur la formation initiale des enseignant(e)s qui peut être vue comme un frein pour l'inclusion de la dimension environnementale à l'école (Collard-Fortin et Gauthier, 2014 ; Henao et Sanchez, 2019).

« La plupart des enseignants avec lesquels je travaille ont un bac et d'autres ont fait une maîtrise, donc on voit qu'ils s'intéressent à améliorer leur profil professionnel. Cela leur donne évidemment plus d'ouverture pour le travail avec les collaborateurs et avec des visions différentes »¹⁰² (participant 15) [Notre traduction]

L'appui de la direction de l'école à la réalisation des projets et des activités, ainsi que le travail en équipe (les enseignants directement impliqués avec le PRAE, par exemple), est une autre force mentionnée par les enseignants, ainsi que par Prosser-Bravo *et al.* (2020). Toutefois, comme on le verra dans la section (5.3.2.4) l'engagement et l'accompagnement continue de la direction d'école et l'engagement des autres enseignants a été identifié comme une difficulté des pratiques en ERE par les acteurs du milieu.

« Bon, la première chose est d'avoir des directions actives et intéressées aux sujets environnementaux et au PRAE qui ont appuyé les stratégies proposées, la deuxième chose est l'engagement de la plupart des enseignants qui sont dans le domaine et le projet, la troisième est l'intérêt et la participation des élèves, notamment ceux qui appartiennent au comité environnemental et la quatrième est l'accomplissement du 80-90% des activités proposées pour le développement du projet »¹⁰³ (participant 24) [Notre traduction]

Finalement, les répondants ont souligné aussi l'engagement des personnes-ressource. Ce sont des professionnels qui vont au-delà de leur mandat, qui sont formés pour répondre et travailler avec

¹⁰² La mayoría ya son de pregrado, ya se encuentra muy poco normalistas. Ya todos están con pregrados y hay una gran parte del país con maestría o una más chiquita en doctorados, entonces uno si ve que el docente se interesa por mejorar su perfil, por seguir estudiando, entonces eso le da apertura.

¹⁰³ Bueno lo primero es contar con rectores activos e interesados en la parte ambiental y con el proyecto PRAE, que han apoyado las diferentes estrategias, lo segundo el compromiso de la mayoría de los docentes que hacer parte del área y proyecto, tercero el interés y participación de algunos estudiantes, en especial aquellos que pertenecen al comité ambiental, lo cuarto es el cumplimiento en un 80% o 90% de las actividades propuestas para el desarrollo de la gestión ambiental.

différents groupes d'âge et qui s'engagent pour développer des projets et donner du soutien à l'école et à la communauté, malgré les conditions du terrain.

5.3.1.2 Résilience et potentiel de leadership des communautés

La résilience des communautés dans le contexte a été mentionnée comme une force par les acteurs du milieu de vie. Les répondants reconnaissent non seulement le potentiel des communautés, mais aussi leur capacité de se « récupérer », de se lever et de continuer dans une lutte à petite échelle, dans certains cas contre les causes des inégalités et des injustices. Ils évoquaient notamment le cas des familles appartenant à la communauté éducative de l'école rurale José Celestino Mutis, qui se sont engagées dans des mobilisations pour dénoncer les effets négatifs de l'exploitation minière ou la présence du dépotoir de la ville dans leur milieu de vie. Il en va de même pour les familles de paysans déplacées par la violence et établies dans les trois arrondissements où se trouvent les écoles explorées, qui s'engagent ou qui participent à certaines activités en ERE proposées par l'école.

« Ils ont une capacité d'inventer des choses, disons les communautés qui ont vécu des expériences dures dans ces contextes de guerre et de post conflit, sont des personnes super résilientes avec un grand cœur et une grande envie d'apprendre, d'être pris en compte... Je ne peux que dire que leur façon d'apprendre est merveilleuse, tout ce qu'ils ont appris, leurs observations, les connaissances qu'ils ont de leur territoire est impressionnant, l'utilisation de la biodiversité... donc j'ai toujours dit que c'est plus ce que j'apprends que ce que j'enseigne »¹⁰⁴ (participant 5) [Notre traduction]

D'ailleurs, le leadership des communautés dans les contextes vulnérables est mis en évidence, notamment celui des femmes qui mobilisent des processus communautaires qui pourraient être articulés à ceux des écoles. Une expérience est mentionnée à titre d'exemple : un projet communautaire dans l'arrondissement Sumapaz (qui est principalement rural) où les femmes encourageaient des rassemblements de voisins pour la

¹⁰⁴ Yo pienso que uno nunca se deja de sorprender ahí sienten increíble tienen una capacidad de inventar cosas, digamos las comunidades que les ha tocado duro en estos contextos de guerra y de posconflicto es gente súper resiliente con un corazón y unas ganas de participar, de aprender, de ser tenidos en cuenta, que sólo puedo decir maravillas, la manera que aprenden, todo lo que han aprendido y todo lo que saben y todo lo que conocían con sus observaciones y el conocimiento que tienen de su propio territorio, es impresionante el tema de los usos que hacen de la biodiversidad también es súper enriquecedora entonces siempre digo que es más lo que uno aprende que lo que uno enseña.

demande au gouvernement local de la protection des sources d'eau et d'améliorations dans l'approvisionnement d'eau pour les familles.

« J'ai trouvé beaucoup de leadership des femmes, pas forcément dans un cadre institutionnel, de façon désintéressée elles ont démarré et ont mobilisé des processus éducatifs même sans avoir besoin de la formalité de l'école. Donc des processus communautaires, qu'ils ont nommés comme ça, ou processus d'apprentissage de l'ancestralité ou des pratiques propres d'utilisation de la biodiversité »¹⁰⁵ (participant 15) [Notre traduction]

Le leadership a été mentionné également en lien avec l'engagement des participants aux projets. La continuité des processus après la fin d'une collaboration avec une ONG pour développer un potager communautaire, par exemple. Cela permet aux personnes de profiter des connaissances acquises et de développer une expertise et un savoir-faire pour démarrer d'autres processus et être autonomes. Ça leur permet de ne pas rester dans l'attente de l'aide gouvernementale, ce qui est commun dans les contextes vulnérables.

« Laisser des capacités dans le contexte est très satisfaisant. Retourner à l'école et voir que les processus continuent, que les communautés ont appris et qu'elles sont plus autonomes. C'est gratifiant de voir qu'on aide les personnes qui n'ont pas une vie facile »¹⁰⁶ (participant 11). [Notre traduction]

5.3.1.3 L'existence d'un cadre normatif

Il a été souligné que le cadre conceptuel des politiques publiques et la norme en ERE sont pertinents et que les stratégies proposées sont appropriées. Les experts plus que les enseignants connaissent cette réglementation. Les enseignants ont évoqué la PNEA et la Loi générale de l'éducation (Loi 115 de 1994) et le décret 1860 qui régit l'inclusion transversale des PRAE à l'école. Aussi, spécifiquement pour la formulation de celui-ci, ils ont mentionné des documents guides produits par le Jardin botanique et le SED. Du côté des experts, ils ont mentionné la

¹⁰⁵ Personalmente he encontrado mucho liderazgo de mujeres sobre todo sin estar dentro de algún margen institucional, de manera desinteresada han emprendido y han generado diferentes procesos educativos incluso sin necesidad de esa formalidad de la escuela. Entonces procesos educativos comunitarios ellos los han denominado incluso así o procesos de aprendizaje de la ancestralidad o de prácticas de uso de la biodiversidad.

¹⁰⁶ Dejar capacidad instalada es de los mejores o mayores beneficios y satisfacciones que hemos tenido cuando volvemos a los colegios y vemos que realmente se pudo. Eso me parece que es fundamental. Adicional ver la cara de agradecimiento de la gente, las personas que de alguna manera la vida no les ha dado las cosas de la manera fácil.

PDEA et le Plan aménagement du territoire de la ville de Bogotá comme des documents qui sont aussi importants pour le cadre de formulation de projets ou des interventions en ERE.

À la fois, les experts reconnaissent que l'élaboration de la PNEA est « un travail bien fait », un travail de concertation et de dialogue avec divers acteurs étant un cadre de référence approprié pour les écoles et d'autres acteurs de l'éducation non formelle en ERE. Aussi, ils remarquent le travail fait à la ville via le Comité interinstitutionnel d'éducation relative à l'environnement (CIDEA) qui articule le travail de gestion de l'ERE. Ce comité est formé par neuf institutions publiques ayant une incidence dans la planification des actions environnementales dans divers secteurs. Cela, d'après eux, permet de mieux organiser les objectifs de planification et d'intégrer les initiatives dans un cadre local et régional.

Une autre stratégie proposée dans la PNEA mentionnée par les répondants est le PROCEDA¹⁰⁷. D'après eux, des projets en ERE qui prennent origine à l'école peuvent être articulés avec ces projets communautaires. De la même manière, les initiatives et les questionnements au sujet de l'environnement qui s'amorcent à l'école peuvent découler dans des actions ayant des retombées significatives dans le milieu. Un exemple d'intervention qui pourrait être fait dans le milieu a été nommé par un expert. Cette personne a une expérience dans une région du pays où l'articulation de l'école avec d'autres instances pour aborder les problématiques socio-écologiques est plus évidente, notamment via les PROCEDA et les PRAE.

« Donc j'ai vu ça toujours, on a trouvé des enseignants qui sont bien dans leur projet scolaire de GMR, mais aussi dans d'autres projets sociaux avec une approche de gestion d'un bassin hydrographique comme excuse pour faire face à une problématique de pollution d'une entreprise...ou des projets qui sont autour du territoire, maintenant comme avant on défendait le territoire face à des plantations forestières...ça a toujours été une chicane entre le secteur éducatif et les personnes qui sont dans des projets environnementaux...aujourd'hui la chicane est autour de la division du territoire, de l'exploitation minière, des projets énergétiques, des

¹⁰⁷ Il faut mentionner que les cas où cette synergie est réelle sont très peu nombreux. Il semble que même si dans plusieurs cas les enseignants font des efforts pour s'articuler avec d'autres acteurs du milieu, notamment la communauté, cela est fait pour des activités très ponctuelles. On n'a pas trouvé, dans les écoles participantes à la recherche, un seul travail en articulation avec un PROCEDA.

monocultures, donc il y a une évolution des sujets »¹⁰⁸ (participant 13) [Notre traduction]

5.3.2 Difficultés et limites pour le développement de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles du milieu étudié

Selon les catégories identifiées par divers auteurs (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017 ; Herrera *et al.*, 2006 ; Prosser-Bravo *et al.*, 2020 ; Sanchez et Leandro, 2015) concernant les difficultés et limites de l'ERE à l'école, on a regroupé celles mentionnées par les répondants dans les catégories suivantes : financement, temps disponible, vision réduite de l'ERE, manque d'accompagnement et d'engagement et formation initiale et continue des enseignants insuffisante. Aussi, une autre catégorie a émergé de l'analyse des résultats : le cadre normatif.

5.3.2.1 Difficultés et limites liées au financement

Le financement fait référence à la difficulté pour trouver les ressources économiques dans le réseau public afin de financer leurs projets, ce qui parfois limite leur portée, ainsi que les actions susceptibles d'être faites auprès et avec la communauté. Toutefois, selon un enseignant, cette limite a permis aussi de développer d'autres initiatives provenant des élèves ou des enseignants, ce qui met en évidence une population réursive et créative dans la carence.

« Ce qui me gêne le plus, c'est l'accès aux ressources [financières], que dans le [réseau] public on n'a pas d'accès aux ressources. Cela est une limite, mais cette situation a encouragé d'autres savoirs provenant des élèves et des collègues, et cela a impulsé des processus »¹⁰⁹ (participant 10) [Notre traduction]

¹⁰⁸ Hemos encontrado profesores que están bien con su proyecto escolar, por ejemplo trabajado en el tema de los residuos sólidos pero también en otros proyectos sociales en un abordaje de un manejo integral de una microcuenca como disculpa para atacar una problemática de una contaminación por parte de una de las empresas grandes o proyectos que giran alrededor de territorios. Siempre ha sido una pelea entre la educativos y de las personas que han estado en los proyectos ambientales. Hoy en día se pelea la división de los territorios frente a la minería, los proyectos energéticos, los monocultivos, entonces una evolución en los temas.

¹⁰⁹ La que más me genera incomodidad es el acceso a los recursos es decir que en lo público no tengamos acceso a los recursos. Eso es una limitante pero también ha potenciado el conocimiento de otros saberes que provienen desde los chicos de otros compañeros y que han favorecido sus procesos.

Parallèlement, les répondants soulignent explicitement le sous-financement de la part de l'État pour les activités, les projets et le soutien aux équipes de travail en ERE. Cet aspect est un reflet du sous-financement de l'éducation publique, de la brèche qui la sépare de l'éducation privée, ainsi que du modèle excluant et segmenté de l'éducation dans le pays (Junca, 2018; Radinger *et al.*, 2018). On voit donc des impacts plus évidents dans les écoles qui ont été durement frappées par le conflit armé et surtout dans les communautés plus éloignées et plus vulnérables.

« Si l'on veut une éducation pour les nouvelles générations, il faudra avoir des ressources financières pour subventionner une éducation de qualité qui [maintenant] ne cible pas la plupart de la population colombienne. Donc, aux citoyens de la classe moyenne on nous oblige à aller à l'école publique...et je ne veux pas dire que les enseignants à l'école publique sont mauvais(e)s, au contraire, mais ils n'ont pas les outils nécessaires »¹¹⁰ (participant 5) [Notre traduction]

« Et si le gouvernement est réellement intéressé à comprendre la dimension de ce qui se passe au niveau environnemental à une échelle globale ou locale ou régionale et si l'intérêt est là, où se trouve le financement pour ces initiatives?...Surtout si l'on sait que les initiatives sont peu nombreuses et à court terme qui ne peuvent pas mener des impacts dans 2 ou 3 mois »¹¹¹ (participant) 6) [Notre traduction]

5.3.2.2 Obstacles reliés au temps disponible

Les enseignants ont mentionné le manque de temps des familles, pour participer ou pour s'engager dans les projets et activités en ERE à l'école. Notamment des parents qui habitent à la campagne ou dans des zones de « transition » entre la campagne et la ville. En outre, l'arrivée de nouvelles familles dans certains secteurs fait en sorte que l'engagement ne soit pas évident, car il faut recommencer le processus à plusieurs reprises.

« Ici, il y a énormément de populations qu'on trouve aujourd'hui et qui demain ne seront pas là, cela arrive chaque année. Les parents n'ont pas le temps de venir à nos

¹¹⁰ Si queremos una educación para las nuevas generaciones tiene que tener unos niveles de ingresos para poder pagar esa calidad de educación que no está dirigida para la mayoría de los colombianos entonces a los colombianos de a pie, nos toca aguantarnos la calidad que brinda el colegio público, que no voy a decir que los profesores de colegio público sean malos, al contrario le tengo mucha fe a los profesores, pero que no tienen todas las herramientas.

¹¹¹ Si realmente es que a los gobiernos les interesa que ellos comprendan las dimensiones de lo que está ocurriendo a una escala global ambiental o local o regional y si existe ese interés dónde está ese presupuesto para esas iniciativas y más que las pocas iniciativas que hay son procesos o proyectos a corto tiempo que no puede generar un proceso de impacto entonces en dos o tres meses.

activités, ils ont d'autres choses à faire, ils craignent de s'engager »¹¹² (participant 20)
[Notre traduction]

D'ailleurs, les enseignants soulignent la difficulté à trouver le temps pour les projets en ERE étant donné qu'ils considèrent qu'elle n'est pas dans le curriculum, ce qui met en évidence qu'ils la perçoivent comme une surcharge de travail. Le temps a été identifié aussi par Bustamante, Cruz et Vergara (2017), Herrera, *et al.*, (2006), Sepulveda (2010) comme une limite pour le développement des projets en ERE à l'école, car elle est conçue comme une exigence dont il faut s'acquitter d'une manière rapide, économique et passagère et donc dans les mêmes temps que les enseignants ont pour enseigner. À cela s'ajoute aussi le manque de ressources humaines, ce qui fait en sorte que les enseignants de sciences ou ceux responsables du PRAE sont surchargés en ce qui concerne l'utilisation du temps.

« Donc je vois que [le PRAE] c'est comme une attribution de plus, un fardeau de plus pour les enseignants de sciences. Il devrait être transversal comme l'éducation à la sexualité, l'éducation pour la paix, mais c'est une charge de travail pour un seul enseignant »¹¹³ (participant 20) [Notre traduction]

« C'est à partir de la reconnaissance et la compréhension des dynamiques environnementales qu'on peut avancer dans leur étude et leur intervention pour contribuer à leur conservation, toutefois à l'école, certains enseignants considèrent que l'ERE a un temps et un horaire spécifique ce qui condamne l'exercice au développement d'activités isolées et éparpillées »¹¹⁴ (participant 3) [Notre traduction]

Dans le même ordre d'idées, il a été souligné par les acteurs que les processus en ERE ne peuvent pas être improvisés, qu'ils ont besoin de réflexion, de travail en collaboration et d'une lecture de

¹¹² Acá hay mucha población flotante que hoy están y que mañana por ejemplo ya no la encontremos por se cambiaron de casa, eso pasa mucho todos los años. Los papás no tienen tiempo de venir a las actividades porque tienen otras cosas más importantes que hacer, les da miedo comprometerse

¹¹³ Yo veo que el PRAE es un proyecto transversal que por ley tendrían que manejar todos los colegios, eso está olvidado. Entonces como que es una asignación más, una carga más a cualquier docente de ciencias naturales, cuando debería ser transversal, así como la educación sexual, como la cátedra de la paz, pero es una asignación más en donde pues sencillamente un docente está a cargo.

¹¹⁴ Ya que es a partir del reconocimiento y comprensión de las dinámicas ambientales que se puede avanzar en su estudio e intervención para aportar en su cuidado; sin embargo, en la escuela algunos docentes consideran que la educación ambiental tiene un tiempo y horario específico, lo que condena el ejercicio al desarrollo de acciones aisladas y al activismo.

contexte avec la communauté, donc le temps alloué à ce travail à l'école n'est pas suffisant. Par conséquent, les acteurs soulignent qu'il faut aller au-delà des activités ponctuelles et proposer des processus continus et à long terme afin de pouvoir rendre évident les changements et transformations qu'il est possible de faire, et cela, en articulation avec les plans de développement de la municipalité et de la région. Ce besoin d'avoir des processus continus et non des activités isolées et éparpillées a été aussi mentionné par Henao et Sanchez (2019) et Sanchez et Leandro (2015) comme une limite pour le déploiement de l'ERE à l'école et qui résulte selon eux d'une vision réduite de l'ERE.

5.3.2.3 Limites reliées à une vision réduite de l'éducation relative à l'environnement

Pour les répondants, le consumérisme, le manque de souveraineté alimentaire, les accords de libre-échange, etc., sont des problématiques qui reflètent une crise de civilisation et une crise d'un modèle de développement qui devrait être questionné et changé. De ce fait, ils considèrent que cette réflexion devrait avoir lieu aussi à l'école afin d'avoir une vision plus globale, non fragmentée et ample des problématiques socio-écologiques. Il a été souligné aussi que ce qu'ils voient dans quelques écoles est le contraire, car ils n'arrivent pas à changer cette vision traditionnelle de l'ERE axée sur la nature et la résolution de problèmes à petite échelle. Et cela malgré le fait que, dans la PNEA (MAVDT et MEN, 2003), l'ERE est conçue comme un processus permettant non seulement d'appréhender la réalité naturelle, politique, économique, sociale et culturelle, mais surtout de stimuler la transformation du système éducatif, des pratiques pédagogiques et la construction de connaissances autour de cette réalité.

« Donc s'il y a une école avec une vision micro qui fait un projet pour trouver des solutions, ça se peut qu'elle fasse un beau projet de recyclage ou d'horticulture, car la plupart des écoles font ça, et elle réussit à sensibiliser [les élèves], mais elle ne les laisse pas voler, elle ne donne pas les outils pour s'élever et voir le problème d'un point de vue planétaire »¹¹⁵ (participant 8) [Notre traduction]

« Le défi est celui de voir comment ces construits théoriques qui ont été développés par l'ERE peuvent arriver à l'école où la limite est l'approche gouvernementale [dans

¹¹⁵ Si alguien te sale con una mirada micro haciendo un proyecto para solucionar, puede que haga una cosa muy bonita y hagan reciclaje porque la mayoría hacen eso o hagan ornamentación y se sensibilice mucho, pero no los dejan volar, no les dan herramientas para que vuelen y miren el problema desde la perspectiva planetaria.

les programmes], car cette approche cherche à domestiquer [les personnes], car elle est en lien avec le modèle de développement en vigueur »¹¹⁶ (participant 14) [Notre traduction]

Pour ce répondant, ce modèle de développement est à l'origine des iniquités et des problèmes socio-écologiques et donc, il serait possible de le changer par la voie d'une posture alternative comme celle de l'ERE, malgré l'intérêt des détenteurs du pouvoir qui veulent maintenir le *statu quo*.

« Ce que les regards alternatifs cherchent est de démonter ce modèle de développement...la seule façon que trouvent ceux qui gouvernent et ceux qui veulent maintenir le modèle, c'est de faire taire [les citoyens], car justement cette vision émancipatrice [de l'ERE] cherche à trouver d'autres sorties. Donc, il faut en finir avec tout ce qui a cette capacité de pensée complexe et critique...c'est en assassinant que le modèle a trouvé la manière de s'autoentretenir »¹¹⁷ (participant 14) [Notre traduction]

Cette posture entre en contradiction, selon certains experts, avec ce qui est fait à l'école (de manière générale et non seulement en milieux vulnérables) via l'éducation pour le développement durable, l'éducation pour le changement climatique, etc. Des prescriptions pour répondre aux demandes internationales, remplir des conditions, des formulaires et des obligations sans poser un regard critique et prendre une posture alternative. Un problème structural identifié par certains auteurs (Girault et Sauvé, 2010 ; Gonzalez-Gaudiano, 2006 ; Sauvé, Brunnelle et Berryman, 2005) en ce qui concerne le danger de mettre l'éducation au service du développement et de vouloir imposer une vision de monde homogène qui perpétue les inégalités et les injustices socio-écologiques.

« Le problème que je vois dans l'ERE est l'approche adoptée depuis le gouvernement, car il a misé sur les PRAE et des critères pour définir si un projet a du succès ou pas,

¹¹⁶ El reto de cómo los constructos teóricos que se habían desarrollado en educación ambiental como tal o educación ecológico ambiental como la manejamos, puede llevarse de verdad al plano de los colegios y donde se convierte en un limitante el enfoque gubernamental porque este enfoque es domesticador obviamente si forma parte de un modelo de desarrollo.

¹¹⁷ Lo que las miradas alternativas buscan es de tumbar ese modelo de desarrollo quienes gobiernan y quienes quieren mantener el modelo de desarrollo la única alternativa que tienen es acallar matando, porque las otras estrategias buscan justamente esta mirada emancipatoria y hay que acabar con todo aquel que tenga esa capacidad de pensamiento complejo de pensamiento crítico y es matando. Esa es la manera de autopertuarse el modelo de desarrollo.

donc cela mène sur une route d'interventionnisme qui dans certains cas est très intéressante. Toutefois, elle laisse de côté la possibilité de voir le monde autrement, d'apprendre à lire le monde autrement au milieu des conflits, des controverses et des intérêts qui sont ceux qui génèrent les grands problèmes environnementaux »¹¹⁸ (participant 12) [Notre traduction]

Certains experts ressentent une certaine inquiétude de voir l'ERE à l'école généralement associée seulement à une vision de l'environnement en tant que nature ou problème. D'après eux, cela réduit la portée des actions développées et aussi la possibilité de déployer d'autres perspectives pouvant être pertinentes et significatives pour le milieu de vie de chacune des écoles.

« Ce sont des sujets importants et pertinents pour l'humanité, mais ils ont été absolument épuisés et maintenant on est des conservationnistes ou des naturalistes, mais ce discours de la journée de l'eau ou de l'arbre ne sert pas. On trouve des PRAE qui sont toujours collés à des sujets très basiques »¹¹⁹ (participant 14) [Notre traduction]

« Éviter de faire de nombreuses activités, faire un projet avec des objectifs à long terme qui contribue à la conservation de la biodiversité, par exemple...il faut combiner tous les scénarios de l'éducation formelle et non formelle. C'est le défi de l'ERE que les processus soient continus »¹²⁰ (participant 4) [Notre traduction]

Dans cette même perspective, il a été mentionné aussi par les répondants une certaine contradiction entre la théorie et la réalité de l'école. Un expert mentionne, par exemple, l'incohérence parfois existante entre la conception d'ERE à l'école (axée sur la GMR) et les besoins des communautés vulnérables qui, la plupart du temps, sont centrées sur la satisfaction des besoins de base.

¹¹⁸ El problema que yo le veo a la educación ambiental es el enfoque desde lo nacional, porque se le apostó a proyectos ambientales escolares con unos criterio para evaluar cuando son significativos y cuando no, entonces los lleva por una ruta de un intervencionismo que en algunos casos han sido muy interesantes, no lo voy a negar. Pero deja de lado esa otra parte cognitiva, ese tipo de ver el mundo distinto de aprender a leer el mundo distinto en medio de conflictos, polémicas, intereses que es lo que en realidad genera los grandes problemas ambientales.

¹¹⁹ Son temas que son tan importantes y tan relevantes para toda la humanidad pero que se han quemado tanto que a la hora del té es que terminamos siendo conservacionistas o naturalistas. Entonces ese tipo de discursos que nos han vendido de que el día del agua o del día del árbol no están solucionando nada. Los PRAE están pegados a cosas muy simples y básicas.

¹²⁰ Que esa actividad sea permanente, evitar el activismo, hacer un proyecto a largo plazo que por ejemplo le apunte a la conservación de la biodiversidad y es ahí donde se deben combinar todos los escenarios de la educación, formal y no formal y es ahí donde radica el problema de que los procesos sean continuos.

La déconnexion perçue entre les problématiques socio-écologiques du contexte et ce qui se passe à l'intérieur de l'école met en évidence qu'une ERE axée sur la nature et la conservation, fait obstacle à la possibilité d'aller de l'avant et de s'ouvrir à des projets qui pourraient s'inscrire dans un paradigme critique, davantage revendicateur, plus en lien avec les besoins criants des communautés.

Il a été mentionné aussi que l'idée d'associer l'ERE presque exclusivement aux sciences naturelles, reflète d'une vision étroite de celle-ci. De là, la difficulté d'engager la communauté éducative dans les processus guidés par l'école. Ces résultats sont cohérents avec ce que Sanchez et Leandro (2015) et le SED (2009) ont identifié en ce qui concerne la difficulté des écoles pour articuler d'autres domaines que les sciences dans la formulation et la mise en œuvre du PRAE à l'école.

« Il est fondamental de repenser le rôle de l'ERE à l'école. De mon point de vue, il faut penser et concevoir un PRAE pour le curriculum, car l'environnement n'est pas seulement habité par les biologistes. Donc il faut, avec les collègues, faire une révision des approches et regarder ensemble laquelle on va prendre et aller de l'avant avec le projet »¹²¹ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

« Toute la communauté scolaire doit se convaincre que les sujets environnementaux appartiennent à tous, que ce n'est pas seulement la tâche de l'enseignant [de sciences], tous devraient apporter un peu et pour cela, il faut que l'ERE concerne tous, incluant les autres domaines à l'école »¹²² (participant 20) [Notre traduction]

Certains enseignants sont aussi critiques par rapport au PRAE, car ils le perçoivent comme une exigence ou comme une obligation de l'école (selon la loi), mais qui n'est pas abordé de manière réfléchi par la communauté éducative. Cette situation pourrait être directement liée à deux facteurs : le fait que le PRAE est conçu comme responsabilité du domaine des sciences naturelles et donc, le détachement des autres domaines. Et, le fait que l'école doit le formuler pour satisfaire

¹²¹ Es fundamental el hecho de repensar el papel de la educación ambiental en la escuela. Desde mi punto de vista, es necesario pensar y hacer un PRAE para el currículo porque el ambiente no es solamente para los biólogos. Entonces yo creo que toca revisar con los compañeros los enfoques que utilizamos y mirar y ponernos de acuerdo con el que vamos a utilizar y seguir con el proyecto.

¹²² Toda la comunidad académica se debe convencer de que el tema del ambiente es de todos, que no es de unas solas personas sino que como el lenguaje por ejemplo, es de todos Y eso implica toda la gente que trabaja en el colegio, todos nos debemos responsabilizar por ser amigos del ambiente.

l'exigence du SED et du MEN, ce qui parfois le pousse à le faire même s'il ne répond pas à une problématique socio-écologique du contexte (Henaio et Sanchez, 2019).

« Une faiblesse que je vois à l'école c'est le fait que le PRAE est un projet qui doit se faire, car la loi le dit, mais il est un peu oublié. Si l'enseignant de sciences ne le prend pas et ne propose pas d'actions, il reste sur le papier »¹²³ (participant 20) [Notre traduction]

« Et les projets deviennent...sont juste des structures discursives pour répondre à la nature de l'école, mais dans la pratique, le travail répond à des efforts individuels. Il faut démontrer ce qu'on fait et parfois cela devient plutôt un compromis et non une conviction »¹²⁴ (participant 26) [Notre traduction]

Cela a soulevé une autre difficulté, identifiée aussi par Saidon-Claverie (2016), en ce qui concerne le rôle de du PRAE à l'école. De là, qu'il ne se connecte pas avec la réalité et les besoins des communautés et ne mobilise pas la communauté éducative dans son ensemble. Aussi qu'il soit perçu comme une intervention à petite échelle (campagnes de recyclage, activités de sensibilisation) avec des résultats qui ne permettent pas de réfléchir autour de sujets fondamentaux pour comprendre la réalité environnementale nationale et mondiale et donc qui reste isolé dans les murs de l'école.

« Ce que je vois est que l'effort est énorme pour intervenir dans de petits problèmes, qui sont la « responsabilité de l'état » et c'est lui qui devrait s'en occuper, mais elle s'occupe [l'école] de problèmes locaux sans les analyser dans une perspective nationale et internationale »¹²⁵ (participant 12) [Notre traduction]

Par ailleurs, le diagnostic élaboré pour la formulation de la PNEA a identifié une absence de conceptualisation claire en ce qui concerne le concept d'environnement et de l'ERE à l'école pour la formulation du PRAE (MAVDT et MEN, 2003). Malgré la diversité d'approches

¹²³ Una falencia que yo noto en la institución en la que yo estoy es que ejemplo el PRAE es un proyecto transversal que por la ley tendrían que manejar todos los colegios, eso está olvidado. Si el profesor de ciencias no se encarga de él, nadie lo hace, si él no propone acciones, se queda en el papel.

¹²⁴ Y entonces se vuelven los proyectos como una estructura discursiva para categorizar el colegio pero realmente en el ejercicio práctico si depende mucho más de los esfuerzos, aveces particulares, de las intenciones particulares. Y pues se vuelven de pronto más compromisos que las convicciones del trabajo.

¹²⁵ Entonces lo que yo veo es que se crean muchísimos esfuerzos para intervenir pequeños problemas que entreparentesis son responsabilidad del estado y debería hacerlo el estado pero se ocupan de problemas locales pero no los miran dentro de la perspectiva internacional.

identifiées des pratiques en ERE dans les écoles du milieu étudié, il semblerait que les visées de l'ERE ne sont pas tout à fait claires. Cela laisse un énorme terrain pour proposer des actions qui ne sont pas forcément réfléchies et cohérentes avec les besoins du milieu et les intentions éducatives de l'école.

5.3.2.4 Manque d'accompagnement et d'engagement

Cet aspect peut être analysé à partir de trois points de vue. Le premier est en lien avec la difficulté mentionnée précédemment : le fait que l'ERE est essentiellement assumée par les enseignants de sciences, soit par motivation personnelle ou par une assignation directe de la direction de l'école. On constate que la plupart des enseignants trouvent une grande difficulté pour engager la communauté et leurs collègues à l'école, car la responsabilité est laissée presque entièrement à eux. Il faut donc, selon les enseignants, motiver et ouvrir la perspective de l'ERE comme une responsabilité qui concerne aussi les parents et la communauté en général dans un processus « d'écologisation » du curriculum :

« Il doit y avoir des paramètres clairs afin que tous s'engagent avec l'ERE, car la responsabilité revient seulement aux enseignants de sciences, aussi, car il n'y a pas de politiques claires. Le PRAE est le seul [projet] qui a des ressources, mais la responsabilité est encore seulement pour les enseignants de sciences. C'est un sujet qui nous incombe à tous et il faut que ce soit fait pour tous »¹²⁶ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

Un deuxième élément identifié par les répondants concerne l'engagement de la communauté (parents et autres). Les acteurs mentionnent qu'il y a une grande difficulté pour les familles du contexte de s'engager avec les processus en ERE, notamment car elles ne se sentent pas interpellées par les projets et les initiatives proposés dans le contexte. On identifie donc une relation à double sens où l'école sent la difficulté pour engager la communauté, et à la fois cette dernière ne se sent pas interpellée par ce que l'école fait. Cette relation pourrait émerger selon nous, soit parce que l'école méconnaît la réalité du contexte (et donc, ignore les besoins des communautés) ou, car la conception de l'ERE à l'école est réduite et simpliste et ne considère pas

¹²⁶ Deberían haber parámetros claros para que todos se comprometan, sino, la responsabilidad recae en los profesores de ciencias también porque no hay políticas claras. El PRAE es el único proyecto que tiene recursos, pero de nuevo, la responsabilidad es solamente para el profesor del área de ciencias y es un tema que nos compete a todos y es necesario que sea hecho por todos.

la communauté comme un acteur primordial pour ces actions dans le contexte. De là aussi les besoins identifiés par les répondants en ce qui concerne ces deux dimensions pour des pratiques contextualisées et qui ont du sens : bien connaître la réalité socio-écologique du contexte et offrir des espaces de participation à la communauté. À cet effet, Jacobs (2019), mentionne l'importance d'établir une relation de proximité école-familles afin de favoriser leur intégration et de trouver des possibilités de changement du contexte et de la pratique pédagogique.

« L'élève a accès à beaucoup d'informations sur les questions environnementales, mais quand il arrive à la maison il y a quelque chose qui se passe. Il ne fait pas une application dans le contexte de la maison. Pourquoi l'apprentissage ne devient-il pas significatif ? Ils n'apprennent pas en contexte. Si l'on réussit à régler cela, on peut commencer à avoir des solutions pour les problèmes sur lesquels le PRAE se penche »¹²⁷ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

Le troisième point est en lien avec l'engagement des directions d'école et des personnes-ressource. En ce qui concerne les directions d'école, cela a été nommé par les enseignants de l'école La Victoria et El Porvenir. Ils trouvent que l'engagement n'est pas suffisant pour que les projets et d'autres initiatives en ERE soient pris au sérieux par la communauté éducative dans son ensemble. Aussi, le fait que ces personnes ne soient pas engagées fait en sorte que les orientations et l'articulation avec le projet éducatif institutionnel ne soient pas claires non plus. Parfois, l'absence de soutien financier, et de volonté, pour permettre les espaces de discussion et de rencontre, constituent des limites. Ce même constat a été fait par divers auteurs (Henaó et Sanchez, 2019 ; Prosser-Bravo *et al.*, 2020 ; Sanchez et Leandro, 2015) et il est un reflet, d'après eux, des limites de la logique institutionnelle qui réduit l'ERE à une certaine inertie sociale et pédagogique.

Pour l'école José Celestino Mutis, il a été mentionné que bien que la direction de l'école soit impliquée dans les projets et activités en ERE, sa vision de l'ERE, ses visées et les approches à

¹²⁷ Los estudiantes tienen mucha información sobre la educación ambiental pero cuando llega a la casa, hay algo que pasa. No hay una aplicación de lo que aprende en la casa. Por qué eso que hizo en el colegio no es significativo? no aprenden en el contexto. entonces yo creo que si logramos arreglar eso, podríamos empezar a ver algunas soluciones de los problemas que el PRAE aborda.

privilégier sont parfois en conflit avec celles de l'équipe enseignante. Il se peut qu'à cause de cela, des activités ou des projets ne soient pas approuvés ou soutenus par la direction.

D'ailleurs, les enseignants ont évoqué aussi la difficulté de garder l'accompagnement continu des professionnels des institutions collaboratrices, ayant comme résultat des processus fracturés et inachevés.

5.3.2.5 Formation initiale et continue insuffisante

Une autre des difficultés identifiées est le manque de préparation en ERE des enseignants lors de leur formation initiale. En effet, il semblerait que les programmes actuels de formation initiale à l'enseignement n'intègrent pas les principes épistémologiques et pédagogiques de l'ERE, ne fournissent pas les outils pédagogiques pour le développement de la pensée critique des enseignants (ni des étudiants) ou ne développent pas une vision holistique et globale de l'ERE. Cette absence de formation dans le domaine de l'ERE semble être un obstacle majeur pour le déploiement des PRAES, notamment de la transversalisation de ces projets pédagogiques. Guzman et Monterroza (2022), indiquent également que les processus de transversalité et d'interdisciplinarité ne se sont pas matérialisés dans la pratique de l'enseignement, malgré les normes et politiques formulées pour le faire.

« Ce que je vois premièrement c'est que les enseignants n'ont pas été formés d'une manière critique et holistique, ou avec une formation fondée en sciences, écologie ou l'écologie humaine, non plus en ce qui concerne la complexité et l'analyse des interactions...la plupart ne le sont pas...les enseignants plus jeunes sont plus dans une perspective de sensibilisation »¹²⁸ (participant 12) [Notre traduction]

« Ma conclusion peut paraître obsolète, mais je pense qu'on a besoin d'un processus formatif formel [à l'école] dans une matière qui peut être interdisciplinaire, mais elle doit être là, car la transversalisation n'est pas suffisante, et pourquoi elle n'est pas suffisante?, car les enseignants ne sont pas formés pour le faire... Si les enseignants l'étaient, on pourrait parler de transversalité, mais même présentement on ne les

¹²⁸ El problema que yo veo es primero los maestros no fueron formados de una manera crítica y holística, ni con una formación fundamentada en las ciencias realmente de lo que es la ecología y lo que es la ecología humana, ni de la complejidad del análisis de las interacciones la mayoría no lo son, los profesores jóvenes no lo han sido muchas veces desde la perspectiva de la sensibilización.

forme pas, donc, c'est un discours complètement inutile »¹²⁹ (participant 14) [Notre traduction]

Par ailleurs, d'après les experts, les enseignants très formés (DESS, maîtrise) cumulent parfois des connaissances qui ne se reflètent pas dans leurs pratiques en ERE. Dans le cas particulier de Bogotá, les enseignants cherchent des formations supplémentaires en ERE ou dans d'autres domaines, car ceci leur permet d'accéder à des bonifications salariales octroyées par le système éducatif. Un des répondants souligne toutefois qu'on ne sait pas vraiment l'apport de ces formations dans les processus d'ERE à l'école ni dans l'engagement envers la communauté. Même si les experts reconnaissent que la formation continue des enseignants (pédagogie et didactique de l'ERE) est fondamentale pour répondre aux enjeux et défis des contextes vulnérables, ils soulignent des apprentissages en ERE décontextualisés, séparés de la réalité des élèves, ainsi que des méthodes et des sujets pas pertinents abordés à l'école. Autrement dit, il semblerait que les experts voient l'école fermée sur soi-même, accordant peu de reconnaissance au milieu de vie comme milieu d'apprentissage et de transformation. Fourez (2002) évoque à cet égard que si les enseignants de sciences ne sont pas confrontés, dès leur formation initiale, aux questions socio-écologiques (qui sont très complexes), ils ne se sentiront pas à l'aise de les aborder en classe, et donc l'ERE resterait enfermée et réduite à des phénomènes naturels déconnectés des sphères sociale, politique et économique.

Le roulement des enseignants et des membres des directions dans les écoles publiques a été mis en évidence par un expert comme un facteur qui empêche les processus en ERE d'être fluides, constants et engagés dans le temps. Pour les personnes-ressource, il est extrêmement difficile de maintenir un processus dans un scénario si changeant, non seulement à cause de la difficulté qui implique le fait d'établir des liens avec la communauté éducative, mais aussi à cause de la « perte », parfois, des enseignants leaders de l'ERE dans les écoles.

¹²⁹ Mi conclusión puede parecer súper anticuada y lo que quieras pero se necesita proceso formativo formal en una asignatura, que puede ser interdisciplinaria, pero tiene que estar porque ni siquiera la transversalización es suficiente. Y por qué no es suficiente? porque los maestros no están formados, si los maestros estuvieran formados podríamos hablar de transversalización o transversalizar pero no están formados, ni siquiera los estamos formando hoy en día, entonces eso es un discurso más, un discurso totalmente inútil.

5.3.2.6 Cadre normatif limitant

Il y a une reconnaissance des efforts faits dans le pays et de la manière dont la PNEA a été pensée et construite, mais il a été mentionné qu'il faudrait la réviser afin de trouver de meilleurs moyens de la rendre opérationnelle. Et pour cela, les experts mentionnent l'importance d'organiser des collectifs et des réseaux de travail de réflexion, car maintenant ceux qui existent, sont dispersés. Ils parlent notamment des tables de concertation en environnement existantes dans les arrondissements.

« Je crois que les politiques publiques en ERE (nationales et municipales) ne sont pas suffisantes pour intégrer de manière adéquate l'ERE à l'école. Il ne s'agit pas de créer plus de politiques, mais de renforcer celles existantes, de telle manière qu'elles incorporent plus globalement la diversité de contextes et possibilités méthodologiques afin que l'ERE s'implante à l'école »¹³⁰ (participant 7) [Notre traduction]

Spécifiquement pour les milieux vulnérables, les répondants trouvent qu'il y a une distance entre ce qui est écrit et ce qui est fait dans le terrain/contexte (besoins, réalité). Particulièrement pour ce qui est de l'école, il a été mentionné que les objectifs de la PNEA n'ont pas été atteints.

« Résumant la politique, elle est très intéressante, la lecture du document est intéressante, mais dans la pratique, cela a généré des problèmes, notamment par un manque de force, car elle est plus un énoncé de principes et pas plus que ça, ou d'outils complets pour faire de grandes modifications...je crois que les écoles ont dépensé trop d'efforts dans les projets, mais plusieurs pour arriver à avoir très peu d'impact chez très peu de population de la communauté éducative »¹³¹ (participant 4) [Notre traduction]

L'implémentation pourrait être difficile aussi à cause d'un manque d'appropriation de la part de ces acteurs. Il semble que les enseignants ne connaissent pas vraiment la PNEA (ses principes,

¹³⁰ Creo que las políticas públicas en educación ambiental (nacionales y distritales), no son suficientes para integrar de manera adecuada la educación ambiental en la escuela. No se trata de crear más políticas, sino de que las existentes se fortalezcan, actualicen, de forma tal, que incorporen de manera más amplia diversidad de contextos y posibilidades metodológicas para lograr que la educación ambiental se instale en la escuela.

¹³¹ Resumiendo la política es muy interesante la política desde la lectura del el documento es muy interesante pero la llevada a la práctica fue la que generó algunos problemas específicamente por falta de fuerza, porque es más un enunciado de principios y nada más o de herramientas completas para hacer grandes modificaciones. Pienso que los establecimientos educativos han gastado muchísimos esfuerzos en los proyectos para lograr un impacto en muy baja población de la comunidad educativa.

buts et objectifs) donc ils trouvent de la difficulté à l'articuler à d'autres processus en développement et à proposer des actions plus cohérentes avec la vision de l'ERE véhiculée par les politiques. Aussi, le système éducatif lui-même est vu comme une barrière pour l'implémentation de la PNEA. Il semblerait donc que pour que la PNEA puisse déployer son potentiel, il faudrait réviser le système éducatif afin de l'ajuster et de trouver d'autres façons de faire (Guzman et Monterroza, 2022). Des façons qui permettent aussi de mieux répondre aux besoins changeants du contexte et de le transformer dans une logique de justice sociale.

« Les enseignants ont un système au-dessus et il faut réviser ce qui s'est passé, car le système où l'enseignant se trouve est le cœur de la transformation et il n'est pas bien. Donc, peu importe que l'enseignant ait une maîtrise ou un doctorat, si le système continue comme avant, donc il n'y a pas de racine, de sens pour eux [les enseignants] »¹³² (participant 1) [Notre traduction]

Aussi, d'après les répondants, il faudrait trouver les moyens d'avoir un dialogue réel avec les preneurs de décisions, afin qu'ils comprennent le cœur des politiques et le besoin de déployer des actions articulées pour qu'elles puissent être mises en œuvre en cohérence avec les particularités du contexte et avec les ressources financières pour le faire.

Une autre difficulté identifiée est le manque d'outils dans la PNEA pour la participation active de la communauté éducative. Un expert mentionne que cette difficulté provient du fait que l'école est limitée au PRAE comme la seule stratégie pour aborder l'ERE. Ainsi, malgré les efforts celui-ci n'a qu'un 10% d'incidence dans la communauté éducative. Il semblerait que la prescription et le caractère obligatoire du PRAE à l'école ne sont pas une garantie pour la formulation de projets contextualisés et pour provoquer des changements dans les milieux (Guzman et Monterroza, 2022 ; Henao et Sanchez, 2019). Dans cet esprit, il serait fort intéressant non seulement d'effectuer des travaux pour l'appropriation de la PNEA de la part des enseignants, mais aussi des communautés. D'ouvrir des espaces de construction collective avec les personnes qui devraient être les bénéficiaires de la politique.

¹³² El maestro tiene un sistema encima y hay que revisar que fue lo que no funcionó, no estoy diciendo el sujeto no funcionó, digo el sistema en el cual está el maestro que es el corazón de la transformación no está bien, así tenga maestría, doctorado, tenga todo eso, el sistema sigue igual entonces porque no tiene raíz no se ha sentido como parte del contexto.

« je crois qu'il faut être plus audacieux en ce qui concerne la politique publique, la défendre et l'amener au territoire et l'accompagner...favoriser un système d'appropriation de la politique, du public, de conscientisation des personnes pour qu'elles comprennent qu'elles sont le composant public de la politique et qu'il faut qu'elles participent et qu'elles soient consultées...qu'elles ont la connaissance de leur territoire et que l'école peut leur apporter un autre type de connaissance pour faire le lien avec l'éducation politique qui s'attarde à la transformation du citoyen, une école pour la citoyenneté, non pas d'un discours de la citoyenneté, mais de la reconnaissance de l'être comme citoyen »¹³³ (participant 1) [Notre traduction]

En cohérence avec les résultats de cette recherche, Torres (2011) et Guzman et Monterroza (2022) mentionnent qu'il y a toujours d'énormes défis pour les acteurs de l'ERE en ce qui concerne l'atteinte des objectifs de la PNEA et son institutionnalisation.

5.3.3 Défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié

Les résultats concernant les défis des pratiques se regroupent en quatre catégories : élargir la vision de l'ERE, dépasser les activités isolées et éparpillées, former en écocitoyenneté et améliorer les processus de gestion.

5.3.3.1 Élargir la vision de l'éducation relative à l'environnement

Tel qu'on l'a signalé dans la section précédente, une difficulté trouvée dans les pratiques de l'ERE à l'école concerne sa vision réduite. De ce fait, élargir cette conception a été mentionné comme un des principaux défis de l'ERE dans les milieux vulnérables.

Connaître le milieu, penser à des pratiques contextualisées, faire la planification des interventions en ERE en prenant en compte les besoins des communautés, leur permettre de participer de manière active sont quelques éléments considérés comme importants par les enseignants pour

¹³³ Hay que ser más audaces en política pública y defender la política y llevarla al territorio y en acompañarla y hacer procesos formativos más anclados en la apropiación de la política en la apropiación de lo público, en la conciencia de la gente que ellos son lo público de la política y que ellos deben participar y que deben ser consultados, pero necesitan formación adicional, que el conocimiento no está tan lejos. Que tienen una parte el conocimiento que es su territorio como ellos lo ven como lo percibe y que la escuela les da la otra cara, el conocimiento académico que ellos lo pueden ver en relación a lo otro que es es una educación política porque toca el corazón de la transformación del ciudadano. Una escuela para la ciudadanía pero no del discurso sino del reconocimiento del ser como ciudadano.

commencer à faire une ERE différente à l'école, une ERE *pour* et *dans* le contexte. Ils sont conscients que le milieu en soi est un défi à cause des conditions socio-économiques des familles et des multiples dimensions qu'il faut analyser si l'on veut que la dimension environnementale soit comprise dans sa complexité. Cela implique, comme on l'a indiqué dans les besoins identifiés, une reconnaissance des inégalités et des injustices socio-écologiques du contexte et donc, un travail avec les élèves en partant de leur réalité. Divers auteurs (Carneros, Murillo et Moreno, 2018; Carr *et al.*, 2018 ; Murillo et Hernandez-Castilla, 2014) ont souligné l'importance de la valorisation des communautés, de leur reconnaissance afin de faire de l'école un espace inclusif et un levier pour la justice socio-écologique.

De plus, penser à aller au-delà de l'école et du PRAE vers le territoire, à contribuer à l'ouverture de l'école vers la réalité environnante afin de proposer et de co-construire des propositions et des interventions en cohérence avec celle-là et de ce fait, à favoriser la réflexion par rapport au rôle de l'école et de l'ERE dans le contexte (Carr *et al.*, 2018 ; Florez, 2012;).

Certains experts sont très critiques du PRAE et de la manière dont cette stratégie est intégrée à l'école. Selon eux, c'est une stratégie qui n'arrive pas à dimensionner la portée de l'ERE et à la voir comme un processus permettant des transformations de la réalité et des changements individuels et collectifs. Le PRAE et la PNEA sont perçus comme des orientations qui n'ont pas trop de sens pour les enseignants et donc ils restent des cadres obligatoires qui parfois ne répondent pas à la réalité du contexte.

« Car malgré le fait que la PNEA propose de travailler dans et pour le contexte, il est toujours un exercice de pouvoir qui impose la façon de faire, car au bout du compte la PNEA devient un cadre conceptuel et méthodologique [pour l'école] qui demande à l'école de faire un PRAE et de remplir une certaine quantité de critères pour qu'il soit significatif ou pas. Agir en contexte devrait nous permettre de décider si à l'école se fait ou pas le PRAE ou une autre stratégie, mais cette flexibilité n'existe pas, car il faut qu'il existe à cause de la loi »¹³⁴ (participant 3) [Notre traduction]

¹³⁴ Porque la política a pesar de que habla de actuar en contextos, siempre es un ejercicio de poder que impone el cómo porque al final la política se vuelve un marco conceptual y metodológico entonces cuando uno le dicen que uno debe pensarse al final un PRAE y tiene que tener estos 10 elementos que lo hace significativo si no. Yo diría no actuar en contextos debería permitirnos decir no en mi colegio me parece que lo del PRAE no, esa flexibilidad ya no existe porque por ley tienen que tenerlo.

Cette affirmation révèle qu'il semblerait que l'école conçoit le PRAE comme une prescription et s'est enfermée à l'utiliser comme presque la seule stratégie pour aborder l'ERE à l'école, et cela dans son sens le plus simple. Aussi, elle témoigne d'une incompréhension et d'une interprétation très limitée (de la part des écoles) des visées de la PNEA qui vont certainement au-delà des interventions ponctuelles et isolées. Ces mêmes observations ont été faites par Sepulveda (2010), Henao et Sanchez (2019) et Guzman et Monterroza (2022), en ce qui concerne l'intégration des PRAE et de la PNEA dans des écoles en Colombie.

Les experts appartenant à des institutions comme le ministère de l'Éducation ou le Secrétariat municipal de l'éducation ont mentionné aussi dans ce cadre, qu'il serait important de comprendre la dimension politique de l'ERE et donc d'éviter de la simplifier ou de l'enfermer dans des approches qui limitent sa portée. En surmontant ce défi, il serait possible que les enseignants se sentent plus à l'aise et plus outillés pour s'engager et démarrer des processus collectifs plus complexes avec la communauté et donc avec des retombées plus significatives. Une ERE vue plus comme un agent mobilisateur à la fois formateur et transformateur.

« Les questions environnementales doivent avoir un point de vue politique, car sans lui, il n'y a pas de possibilité de voir ce qu'il y a derrière...la complexité peut faire peur aux enseignants donc ils fragmentent les questions environnementales afin de se sentir plus confortables »¹³⁵ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

« La contribution de l'écocitoyenneté est fondamentale pour le travail de l'identité avec du public dans les facultés de formation de formateurs. L'école doit repenser pour récupérer le rôle de transformation et d'émancipation qu'elle a »¹³⁶ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

¹³⁵ Los temas ambientales deben tener un puntón de vista político porque sin él no hay ninguna posibilidad de ver lo que hay detrás. La complejidad puede asustar a los profesores entonces fragmentan los temas para poder sentirse más cómodos en clase.

¹³⁶ El aporte de la ecociudadanía es fundamental para el trabajo de identidad en la educación pública en las facultades de formación de formadores, las facultades de educación. Así, la escuela debe repensarse y retomar su rol de transformación y de emancipación.

5.3.3.2 Dépasser les activités éparpillées et isolées

Afin de réduire les activités éparpillées et sans retombées dans le milieu, il apparaît essentiel pour les répondants que l'école comprenne mieux les visées de la PNEA, le potentiel de la transversalité du PRAE, la lecture du contexte comme point de départ pour le PRAE, les besoins des communautés, etc. D'ailleurs, certains experts considèrent que, si à l'école l'ERE reste encore enracinée dans des approches naturalistes ou ressourcistes, les interventions n'iront pas très loin, malgré le fait que parfois les réflexions dépassent l'aspect écosystémique, par exemple quand on discute de l'exploitation minière, de la violence, de la pauvreté.

Cette vision réduite de l'ERE, comme on l'a déjà évoqué dans les difficultés trouvées dans les pratiques, semble empêcher l'analyse des problèmes environnementaux dans leur dimension globale, ainsi que les problèmes structureux de la société. Ce serait un obstacle aussi pour les remettre en question comme des facteurs qui causent la vulnérabilité ou des injustices chez les communautés.

Ceci donne comme résultat des interventions réduites à la sensibilisation et à des activités éparpillées et sans connexion. Des activités sans planification à long terme qui finalement n'ont pas des retombées significatives pour les élèves ou le milieu. Ainsi donc, les acteurs ont mentionné l'importance de penser des projets et des actions pour aller vers une formation écocitoyenne en permettant d'élargir la vision de l'ERE à l'école. Cela, également accompagné d'une réflexion permanente de la pratique, permettrait de la transformer.

5.3.3.3 Former à l'écocitoyenneté

Avoir une vision plus large de l'ERE et de l'éducation pourrait, selon les acteurs, contribuer à la formation d'individus actifs dans la transformation de la société, capables de faire une lecture plus globale de la réalité, de s'engager et de travailler pour le développement des actions et des projets qui répondent aux besoins et aux enjeux de la communauté.

« Qu'ils [élèves et communauté] comprennent le rôle qu'ils ont dans la société comme participants actifs des processus de transformation sociale, en contribuant au

bien-être des autres, à la qualité de vie et à la cohabitation pacifique »¹³⁷ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

« Une formation pour l'action et la participation fondée dans la lecture de la réalité, car si l'on ne connaît pas la réalité et le contexte, on ne peut pas demander des changements structurels dans la société »¹³⁸ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

Ce défi peut être abordé à l'école si l'ERE est conçue comme un outil de transformation et d'autonomisation pour les élèves. Une perspective sociocritique de l'ERE pourrait contribuer à la formation de leaders qui connaissent leur contexte, qui questionnent les causes des problématiques sociales et écologiques dans leur contexte et qui agissent afin de trouver des mécanismes pour la transformation et l'amélioration de la qualité de vie de la communauté (Belavi et Murillo, 2022 ; Carr *et al.*, 2018).

Ce dernier aspect implique l'identification et la formation des personnes qui sont intéressées ou qui travaillent déjà dans le contexte, permettant à l'école de s'articuler avec elles dans l'optique de mieux répondre aux besoins et d'effectuer un travail plus significatif pour la communauté.

Et cette formation des leaders est comprise aussi pour les enseignants. Le défi serait non seulement que l'enseignant se reconnaisse comme un leader, mais aussi que la formation initiale et continue lui donne les outils nécessaires pour l'être. Murillo et Hernández-Castilla (2014) et Nino et Arteaga (2019) rappellent cette responsabilité de l'école et de l'éducation de contribuer à repenser une société différente et une transformation majeure de l'école.

« Cela a un lien avec les grands défis de l'ERE, qui dans ce cas est dans l'éducation formelle, donc une transformation radicale de l'école, une école pour une société, une société différente de celle qu'on a maintenant...aussi, il est nécessaire une éducation

¹³⁷ Para que ellos comprendan el papel que tienen en la sociedad como participantes activos de los procesos de transformación social, que contribuyan al bienestar de los otros, a la calidad de vida y a la convivencia pacífica.

¹³⁸ Que sea una formación para la acción y la participación fundamentada en una lectura de la realidad porque es claro que si uno no la conoce, ni conoce el contexto, tampoco puede pedir cambios estructurales en la sociedad.

qui fasse valoir sa position critique envers l'éducation conventionnelle »¹³⁹ (participant 1) [Notre traduction]

« C'est donc le changement fondamental des processus de formation enseignants qui doit être d'une portée considérable, qui doit être contondant dans la transformation de la façon de voir et de penser...un travail de déconstruction du point de vue épistémologique, un très fort travail en reconnaissance des paradigmes »¹⁴⁰ (rencontre de discussion de groupe) [Notre traduction]

5.3.3.4 Améliorer les processus de gestion

La continuité de processus dans certains cas interrompus à cause du manque de financement a été évoquée comme un défi à relever. En cohérence avec la difficulté du financement, la gestion des projets (PRAE ou autres) reste un défi pour les acteurs dans le contexte (Prosser-Bravo *et al.*, 2020).

Dans le même ordre d'idées a été soulevé le besoin de travailler de près avec la communauté afin de la former et de pérenniser les projets si les collaborateurs ne sont plus là. Cela pourrait permettre à la communauté de s'activer et de générer de façon autonome ses propres initiatives visant un travail en collaboration avec un objectif commun cohérent avec les besoins et les conditions du contexte.

« Je crois que si l'on a la connaissance et les outils pour travailler en ERE, il est fondamental de penser les processus avec eux [la communauté] de telle manière qu'émergent des besoins du contexte, de faire avec eux la lecture du contexte et de construire avec eux la proposition de travail, dans un souci d'appropriation et de continuité du processus »¹⁴¹ (participant 12) [Notre traduction]

¹³⁹ Tiene que ver con Los grandes desafíos que tiene la educación ambiental, que es en el caso de la educación formal y en el caso de este trabajo, la transformación radical de la escuela, una escuela para una sociedad, una sociedad diferente a la que tenemos hoy. También es necesario una educación de base que de entrada sienta una postura crítica frente a la educación convencional.

¹⁴⁰ Es el cambio fundamental en los procesos de formación docente que tienen que ser de más largo alcance, tienen que ser contundentes en la transformación de la manera de ver y de pensar, de la deconstrucción, muy fuertes en lo epistemológico, muy fuertes en paradigmas.

¹⁴¹ Creo que si se tiene el conocimiento y las herramientas para trabajar en educación ambiental, es fundamental pensar los procesos con ellos de tal manera que salgan de las necesidades del contexto, digamos hacer una lectura del contexto y contruir con ellos las propuestas de trabajo para que se sientan incluidos y haya una apropiación y continuidad del proceso.

5.4 Potentiel et perspectives de développement de l'éducation relative à l'environnement dans le milieu étudié (OS4)

Premièrement, comme évoqués dans les sections précédentes, le milieu (sa réalité socio-écologique) ainsi que les interventions auprès de la communauté demeurent le centre d'attention des acteurs de l'ERE. Même s'ils trouvent qu'il n'est pas facile de la rejoindre ou que sa participation n'est pas l'idéal (à cause de divers facteurs), ils trouvent un énorme potentiel et considèrent que l'ouverture de l'école envers ce contexte est fondamentale. De plus qu'elle devrait être un but et une finalité de toutes les initiatives en ERE déclenchées à l'école.

L'ouverture de l'école, ainsi que la formation des enseignants, l'adoption d'un curriculum qui prend en considération des problématiques socio-écologiques du contexte, l'articulation des initiatives à l'école avec d'autres acteurs du terrain, sont proposées comme des stratégies permettant l'essor de l'ERE à l'école (Guzman et Monterroza, 2022 ; Torres, 2011).

Pour les répondants, l'ERE, dans une perspective critique, pourrait rétablir la possibilité de donner un regard critique à la réalité, aux contextes, au système éducatif et au modèle économique. Ceci pourrait d'un côté mieux cibler les interventions et proposer des processus concertés et dialogués et donc plus cohérents et avec des retombées significatives dans le contexte. D'un autre côté, ouvrir des espaces de réflexion permettant aux individus de se repenser et de se reconnaître comme des acteurs actifs et légitimes dans le processus (Carneros, Murillo et Moreno; Carr *et al.*, 2018).

« Si l'on travaille dans une communauté ou avec des enfants d'une école qui se trouve dans une zone de colonies illégales dans n'importe quelle ville du pays, je suis convaincu que l'ERE doit contribuer à la réflexion sur comment on peut construire une solution. Cela ne peut pas s'ignorer »¹⁴² (participant 3) [Notre traduction]

Comme évoqué par cette personne, l'ERE a non seulement un potentiel, mais aussi une responsabilité en ce qui concerne le questionnement des structures qui sont à la base des iniquités,

¹⁴² Si uno va a trabajar con una comunidad o con niños de un colegio que se encuentra en una zona de invasión en cualquier ciudad del país, creo que al final es el proceso de Educación Ambiental tiene que aportar a la reflexión de cómo construimos una solución a esto. No puede ser ajeno al proceso de educación ambiental.

des injustices et des discriminations dans le pays. En ce sens, l'école (et ses collaborateurs) ne peut pas passer à côté ou continuer à travailler sur les mêmes sujets ou préoccupations qui n'ont rien à voir ou très peu avec cette réalité des contextes défavorisés. À ce sujet, divers auteurs (Carneros, Murillo et Moreno, 2018 ; Lucio-Villegas, 2015 ; Murillo et Hernandez-Castilla, 2014) mentionnent aussi le rôle de l'éducation pour la justice socio-écologique afin de travailler pour la justice sociale, la réduction des inégalités et la démocratie.

Dans cet ordre d'idées, un acteur a mentionné que cet esprit critique, réflexif et revendicateur que devrait avoir l'ERE dans le contexte peut devenir un « problème » étant donné la grave situation que le pays vit présentement en ce qui concerne l'assassinat des leaders sociaux et environnementaux. Tel qu'on l'a déjà mentionné, les enseignants à l'école demeurent en dehors de ces questionnements et restent accrochés à d'autres approches de l'ERE qui sont « moins dérangeantes » et plus simples à aborder à l'école.

« Je crois qu'il y a beaucoup à faire ici, car on a besoin du gouvernement pour qu'il protège les leaders environnementaux afin qu'ils ne soient pas assassinés et qu'ils continuent à travailler pour protéger leurs droits. On essaie de faire des choses, mais on nous coupe les ailes »¹⁴³ (participant 16) [Notre traduction]

Les répondants mentionnent qu'afin que l'ERE trouve son essor dans le contexte vulnérable, il faut miser sur la formation initiale des enseignants et l'élargissement du discours et des paradigmes socio-éducatifs. Le potentiel de l'ERE dans le contexte et même dans la transformation de certaines structures à l'intérieur du pays est là, toutefois il faudrait aller à la base (formation initiale) et travailler de manière permanente (formation continue, réseaux de travail) pour un élargissement de la vision de l'ERE à l'école, ainsi que de ses priorités et possibilités d'action dans le contexte. C'est même un appel pour une école différente, ouverte, mobilisatrice et révolutionnaire (Gallego et Rodriguez, 2015).

« Je parie sur un monde meilleur, une nouvelle vision de la formation et je crois cela non seulement pour l'ERE. On est face à un autre type d'enseignant et le besoin d'un

¹⁴³ Yo creo que todavía falta mucho porque realmente el que diga que no necesitamos al gobierno para cambiar sí, sí porque necesitamos que protejan a los líderes ambientales, que los protejan para que no los maten y ellos sigan cumpliendo su misión de proteger y salvaguardar un derecho. Uno trata de innovar pero a uno le cortan mucho las alas.

enseignant différent, un enseignant qui se sent gestionnaire des connaissances. Il faut ouvrir la perspective de l'enseignant, car la question environnementale ne peut pas rester enfermée dans un seul discours à l'école. Si l'on continue comme cela, rien ne changera »¹⁴⁴ (participant 1) [Notre traduction]

« Je crois qu'on a besoin d'une ERE révolutionnaire et dans ce sens, il faudra que l'éducation se transforme, que les personnes se transforment afin de transformer le pays en la Colombie dont nous rêvons. Donc une ERE mobilisatrice permettant de comprendre le pays que nous avons, ses potentialités et ses défauts comme société et comme système économique. Une éducation qui nous permet de valoriser l'espoir des communautés, notamment celui des communautés vulnérables. Une éducation qui nous permet d'avoir des horizons possibles et réalistes vis-à-vis des transformations dont ces communautés ont besoin »¹⁴⁵ (participant 4) [Notre traduction]

Ce changement de vision de l'école est directement relié au potentiel que l'ERE a, à travers le PRAE et le projet éducatif institutionnel, de transformer la vision de l'éducation et à ce qui devrait donc être le type d'école et de société dont les enfants et jeunes des contextes vulnérables ont besoin.

Les répondants identifient et valorisent le potentiel rassembleur et collectif que les projets en ERE ont et donc l'importance de constituer des réseaux de travail pour aller au-delà (et en équipe) des actions qui sont mises en place. Cela pourrait permettre le développement de projets avec les communautés concernées en participant activement à l'identification des problématiques et d'alternatives de solution, et à l'élaboration des projets et des programmes adéquats pour la gestion de leurs territoires.

¹⁴⁴ Yo le apuesto al Nuevo Mundo de la formación, yo creo que esto no es solamente para la educación ambiental, yo estoy convencida que estamos frente a otro maestro y la necesidad de otro maestro, quiero alguna vez oír que como maestros se sienten como gestores del conocimiento. Esa es otra condición de cómo formar al maestro y cómo abrirlo porque lo ambiental no puede seguir estando encerrado en un solo discurso de la escuela porque va a continuar igual.

¹⁴⁵ Yo creo que necesitamos una educación ambiental revolucionadora y en ese objetivo necesitamos que la educación se transforme las personas que mira las transformaciones necesarias para transformar a Colombia en la Colombia que no soñamos. Entonces necesitamos una educación movilizadora, una educación ambiental transformadora que nos permita comprender mejor, que nos permita comprender el país que tenemos, las potencialidades que tenemos, los defectos que tenemos como sociedad, como economía. Entonces una educación ambiental que nos permita comprender el mundo, comprender la dinámica del país para transformar una educación ambiental que nos permita valorar, generar esperanza en las comunidades, sobre todo en las comunidades vulnerables. Una educación ambiental que nos permita horizontes posibles y realistas de las transformaciones que estas comunidades necesitan.

« Que cette activité soit permanente, éviter les activités isolées et éparpillées, que ce soit quelque chose de permanent que la personne l'inclut dans son projet de vie...et dans cela, l'éducation formelle contribue en quelque sorte, mais pas à 100% et c'est là où il faut combiner tous les scénarios de l'éducation, la non formelle aussi et surtout l'informelle, ça aide beaucoup de travailler avec les médias et la famille »¹⁴⁶ (participant 15) [Notre traduction]

Un travail comme celui-ci requiert aussi un engagement des acteurs dans le travail avec les écoles et le milieu. Selon les répondants, au-delà des politiques et des difficultés de financement, l'ERE a besoin d'acteurs autonomisés qui réussissent à faire descendre la politique dans le contexte et donc des acteurs capables d'exiger aux municipalités, Secrétariat de l'éducation ou acteurs du secteur privé de soutenir non seulement les PRAE et les PROCEDA mais toutes les stratégies proposées par la PNEA.

Finalement, dans les perspectives nommées a été évoquée la nécessité d'une ERE qui donne de l'espoir, qui contribue à la reconstruction du sujet, à la valorisation de l'individu, de ses forces et de son potentiel. Une ERE qui enlève le sentiment de culpabilité des personnes et qui donne l'espoir de changement et de transformation en proposant des espaces de dialogue, de savoirs dans le contexte permettant d'activer les communautés et de mobiliser les acteurs.

« Il faut une ERE qui donne de l'espoir. On ne peut pas se permettre une ERE qui parle [seulement] des problématiques environnementales et du terrorisme associé. Même si l'information est nécessaire, la transformation est nécessaire maintenant, donc il faut susciter de l'espoir »¹⁴⁷ (participant 3) [Notre traduction]

¹⁴⁶ Que esa actividad sea permanente, evitar el activismo que sólo por un momento la persona realice alguna acción adecuada o propicia o efectiva, algo que incluye a la persona en su proyecto de vida y en esto ya la educación formal en cierta parte contribuye pero no lo es en el 100% y ahí es donde se deben combinar todos los escenarios de la educación, la no formal y sobre todo lo informal, nos ayuda mucho para trabajar a través de los medios de comunicación y la familia.

¹⁴⁷ Hay un llamado que tiene que ver con el objeto de la educación ambiental que tiene que ver con la esperanza y no quiero sonar a predicador pero sí necesitamos generar esperanza, no podemos permitirnos una educación ambiental que hable sobre las problemáticas ambientales y el terrorismo asociado. Aunque la información es necesaria, necesitamos ahí un ejercicio que decida qué es importante. La transformación es ahora, entonces hay que generar esperanza

En accord avec Castillo, Montoya et Castillo (2018), il a été signalé également, le potentiel de l'ERE dans le contexte comme un levier pour développer des processus de réconciliation et de reconstruction du tissu social dont le pays a besoin dans la période post-conflit. Cela nous amène à penser à des processus de dialogue, de reconnaissance des autres et de la diversité, non seulement de discours, mais aussi de façons de faire et d'agir, des processus qui respectent la vie et voient dans le potentiel des gens la possibilité de transformer les structures qui sont à la base des inégalités et des injustices. D'ailleurs, cela revendique le rôle primordial de l'école dans l'ouverture d'espaces de discussion et de réflexion avec les élèves, les enseignants et la communauté afin de se questionner sur les besoins et d'agir en conséquence.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

La recherche avait comme objectif principal de répondre à la question : quelle est la contribution potentielle de l'ERE à l'école, comme réponse aux besoins du contexte vulnérable en Colombie ? Dans ce dernier chapitre, nous discutons de l'analyse et des interprétations présentées au Chapitre 5 afin de répondre à nos quatre objectifs de recherche :

1. Identifier et caractériser les pratiques (visions éducatives, approches, stratégies pédagogiques, dynamiques, etc.) d'ERE à l'école dans les milieux vulnérables de la ville de Bogotá et les acteurs porteurs de ces pratiques;
2. Identifier les besoins des milieux défavorisés d'après ces acteurs;
3. Cerner les forces, les difficultés et les défis des pratiques d'ERE dans ces contextes;
4. Définir le potentiel et les perspectives de l'ERE dans ce contexte.

Aussi, on fait un retour sur la pertinence du cadre théorique, les choix méthodologiques, les contributions de la recherche et les pistes de recherche

6.1 Discussion relative au premier objectif: identification et caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement et des acteurs porteurs de ces pratiques (OS1)

Bien que les pratiques actuelles en ERE dans les écoles participantes à la recherche privilégient des approches et stratégies diverses et complémentaires, elles n'arrivent pas à intervenir significativement dans la réalité du milieu ou à contribuer à la transformer. Les approches critique, interdisciplinaire et systémique, fort pertinentes dans le contexte, ont été mentionnées par les acteurs. Toutefois les PRAES des écoles tournent autour de la sensibilisation, du changement d'attitudes et de résolution de problèmes de la dimension biophysique de l'environnement. Ceci a déjà été mis en évidence aussi par d'autres recherches (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017 ; Henao et Sanchez, 2019 ; Herrera *et al.*, 2006). Les approches privilégiées s'avèrent limitées à l'égard des besoins d'un milieu dont la réalité est d'une grande complexité et en continuelle évolution. Les choix pédagogiques actuels ne contribuent pas suffisamment à développer la pensée critique chez les élèves et autres participants dans les interventions. Or ceci

est la clé pour faire une lecture plus lucide et holistique de la réalité, en cernant les enjeux de divers types et pour identifier les scénarios possibles de solution en tenant compte des diverses dimensions concernées par les problématiques abordées.

Aussi, une telle pensée critique favoriserait une analyse plus approfondie des pratiques pédagogiques en ERE à l'école de façon à identifier les pistes d'amélioration appropriées et en adéquation avec les besoins des élèves, des familles et du milieu.

Les PRAES s'avèrent des projets avec des objectifs soit très généraux ou qui ne prennent pas compte de la réalité socio-écologique spécifique du milieu et de ses enjeux. Les activités proposées ont tendance à répéter des actions déconnectées entre-elles, isolées, qui ne semblent pas exercer une influence significative dans le contexte. Elles sont vues par les experts comme des pratiques qui manquent de sens et de signification pour les communautés. De là aussi, la difficulté des écoles pour mobiliser, interpeller et contribuer à engager les communautés (Gutierrez, 2015).

Malgré ce fait, il est important de signaler que certains des répondants considèrent l'ERE comme un levier qui contribue à la transformation de leurs pratiques. Ceci témoigne d'une intention de changement et d'ajustement qui pourrait susciter des réflexions plus profondes sur le sens et la pertinence des processus éducatifs au regard des besoins de la réalité (Murillo et Hernandez-Castilla, 2014 ; Nino-Areaga, 2019).

Plusieurs propositions pertinentes ont été identifiées par une des personnes considérées comme des expertes en ERE. Ces propositions valorisent l'approche décoloniale, l'éducation populaire et l'éducation interculturelle qui, d'après divers auteurs (Garcia, 2020 ; Mejia, 2014), sont de nature à favoriser des processus de remise en question, de mobilisation, de transformation individuelle et collective et de changement dans le milieu de vie. L'école pourrait se nourrir de ces propositions afin d'enraciner ses pratiques en ERE dans une perspective de changement.

En plus de favoriser un processus de développement de connaissances et de compréhension approfondies du milieu de vie, l'éducation populaire contribue à l'organisation et à la structuration communautaire, créant des conditions propices au dialogue de savoirs, à la réflexion

et à la valorisation des talents, des savoirs et des compétences des divers membres de la communauté éducative (Garcia, 2020).

Aussi, l'approche sociocritique de l'éducation interculturelle permettrait l'implication de l'école, tel que Walsh (2010) le souligne, dans les processus de transformation des dynamiques de pouvoir qui maintiennent l'iniquité, l'infériorisation, la racialisation et la discrimination. À travers les pratiques en ERE, les écoles pourraient contribuer aux questionnements critiques concernant les relations de pouvoir qui sont à la source des injustices sociales et de l'oppression des communautés plus vulnérables (Carr *et al.*, 2018 ; Nino et Arteaga, 2019).

De telles approches éducatives contribueraient également à faire face à la rigidité actuelle du système éducatif en proposant d'autres façons d'aborder les questions socio-écologiques à l'école. L'existence de cette rigidité a été identifiée par Sepulveda (2010) comme une limite pour l'implémentation des PRAES. Comme soulevé dans le contexte de la collecte des données de cette étude, si ce type de discussion et de réflexion n'est pas mis de l'avant à l'école, celle-ci pourra difficilement changer. Sa posture au regard de son rôle dans le milieu de vie ne changera pas non plus.

Par ailleurs, la formation des enseignants est fondamentale pour que l'école intègre des réflexions et des pratiques en ERE ayant des retombées significatives pour la communauté scolaire et la communauté éducative. Les résultats de cette recherche révèlent l'engagement, le désir et la motivation des enseignants de mobiliser la communauté éducative autour des préoccupations environnementales. Mais ils montrent également les limites associées au manque d'une formation initiale intégrant l'ERE et permettant ainsi de se familiariser avec les fondements pédagogiques et épistémologiques de ce domaine. Sanchez et Leandro (2015) et la PNEA (MAVDT et MEN, 2002) avaient déjà mis en évidence cette difficulté liée au manque d'intégration de l'ERE dans la formation universitaire des enseignants ou de la faible intégration des approches qui proposent une perspective politique et émancipatrice de l'ERE, et qui sont particulièrement pertinentes pour le contexte colombien. Sepulveda (2010) et Henao et Sanchez (2019) considèrent ceci comme un obstacle pour la mise en œuvre des PRAES à l'école.

Dans le contexte ibéroaméricain, il existe différents modèles de formation relative à l'environnement pour les enseignants (Ávalos, 2000 ; Córdova, Ruiz et Barrera, 2010 ; Eschenhagen, 2003 ; Sauvé et Orellana, 2002 ; Talero et Umaña, 2005) qui se caractérisent par l'inclusion des éléments orientés sur les conceptions d'environnement et de l'ERE des enseignants. Certains visent la formation pour la résolution de problèmes locaux en considérant l'école comme un lieu (instrument) pour le développement durable. D'autres proposent un curriculum de formation à l'enseignement organisé en matières spécifiques contribuant au renforcement du savoir disciplinaire de l'environnemental. Il y en a d'autres qui se préoccupent de proposer aux enseignants des outils et des stratégies pédagogiques permettant d'aborder l'ERE dans les différents cycles scolaires dans une perspective de conscientisation environnementale des enfants et des jeunes. Enfin, d'autres visent l'expérience et la praxis pour développer des processus de réflexion-action à partir des dynamiques communautaires et locales.

En ce sens, cette recherche identifie les éléments suivants qui méritent également d'être considérés pour une telle formation :

- Identifier les présuppositions épistémologiques qui font en sorte qu'on ne considère pas l'ERE comme une dimension globale. Une dimension dans laquelle on peut inclure la théorie générale de systèmes, la complexité et divers domaines de la connaissance afin d'analyser les problèmes du milieu de vie des communautés. L'intégration :
 - Des approches holistique, systémique et critique dans les disciplines afin d'éviter de les présenter comme des vérités absolues qui fragmentent et réduisent les réalités environnementales complexes et empêche de dépasser la vision simpliste que l'on trouve dans l'actualité.
 - Des approches interdisciplinaires et de dialogue de savoirs pour favoriser une compréhension approfondie et plus riche, à la convergence des savoirs de divers types de la complexité des situations environnementales

À partir de ces éléments structurants, le leadership des enseignants reposerait sur la construction de scénarios d'ERE qui favoriseraient une véritable pratique émancipatrice pour la libération (dans le sens freirien) de la formation de l'école traditionnelle (Murillo et Hernandez-Castilla, 2014 ; Nino-Arteaga, 2019). Ainsi, l'enseignant encouragerait l'abandon de la rigidité des

structures académiques, de la disciplinarité, des hiérarchies et d'une formation soumise à la logique des lois du marché. Il importe également de souligner le pouvoir mobilisateur des enseignants et l'importance de leur rôle comme guides et accompagnateurs des interventions en ERE non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi en articulation avec la communauté et les collaborateurs (Jacobs, 2019). Ce rôle qui ne devrait pas être séparé d'un regard critique permanent sur leurs propres pratiques, dans une perspective d'amélioration continue et aussi de développement professionnel, afin de réussir à générer des retombées concrètes et significatives à travers leurs interventions (Lucio-Villegas, 2015 ; Nino-Arteaga, 2019).

Le monde vit un moment critique face aux enjeux socio-écologiques, économiques, culturels, globaux et locaux. La Colombie se trouve dans un moment charnière (postconflit, post-pandémie, changement climatique, changement de gouvernement, etc.) qui est complexe et qui a besoin de professionnels et de professionnelles critiques, engagés, qui connaissent et comprennent bien l'histoire et la réalité actuelle du pays afin de guider, à partir de l'école, les transformations et les changements qui peuvent être clés pour l'avenir. En ce sens, certains auteurs (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; Osorio, 2016) mettent en évidence la signification de la formation des enseignants quant à la responsabilité et le rôle que l'école devrait jouer dans la reconstruction du tissu social et la reconfiguration des sociétés de paix ainsi que dans la reconnaissance de la vulnérabilité du milieu de vie comme le reflet d'un système qui a plusieurs failles et qui ne réussit pas ou qui ne veut pas les affronter. Une telle formation devrait permettre aux enseignants de questionner la profession, les conceptions d'éducation, le rôle de l'école dans notre société si inégale et la manière dont elle a été une reproductrice de ses inégalités.

De la même manière, la formation continue est fondamentale pour que les enseignants poursuivent leurs réflexions concernant les pratiques en ERE. On parle ici non seulement de la formation en milieu formel, mais aussi non formel et informel. On considère que tous les espaces de partage d'expériences, de construction conjointe, de projets ou même l'évaluation d'un projet sont des moments propices pour l'apprentissage. Et les enseignants l'ont mentionné. Pour eux, les sources de formation continue ne sont pas fermées à l'éducation formelle (études de deuxième ou troisième cycle), mais toutes les expériences qui leur permettent de revenir sur leurs pratiques, de questionner ce qu'ils font et de s'ajuster au contexte.

6.2 Discussion relative au deuxième objectif: identification des besoins du milieu d'après les acteurs (OS2)

La connaissance de la réalité socio-écologique, économique et culturelle des milieux vulnérables est le besoin le plus important identifié par les acteurs en ERE dans le contexte. Cela implique reconnaître la vulnérabilité, la pauvreté et les injustices socio-écologiques avec lesquelles les populations qu'y habitent doivent vivre, tel qu'identifié par Archambault et Harnois (2009). Cette reconnaissance peut se faire à deux degrés : individuellement dans la salle de classe, par l'enseignant, et collectivement de la part de l'école afin de considérer les conditions de vie des communautés comme point de départ pour les interventions éducatives. À cet égard, Nova, Arias et Burbano (2015), mentionnent que malgré les normes développées au pays pour l'attention à des familles victimes du conflit interne et donc de nouveaux arrivants dans ces quartiers marginaux, la compréhension et la maîtrise de leurs principes est très superficielle à l'école. D'ailleurs, dans le PEI des trois écoles, nous n'avons pas trouvé d'éléments relatifs aux enfants et jeunes déplacés par la violence ou les migrants provenant du Venezuela (voir section 1.2) qui, selon le portail de la ville de Bogotá, représente environ 53 000 enfants et jeunes accueillis dans les écoles publiques.

Reconnaître la situation de vulnérabilité permet de mieux agir et d'utiliser les outils pédagogiques et psychologiques pour mieux soutenir les enfants à l'école (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; Cortés et Castro, 2005). Cela permet également de repenser la pratique enseignante dans l'ampleur de sa responsabilité dans la formation de la vision du monde des élèves. À la suite de ce constat, le besoin d'une pédagogie critique qui invite à l'analyse entre l'expérience, la connaissance et l'ordre social, dans une perspective transformatrice, est criant (Nino-Arteaga, 2019 ; Nova, Arias et Burbano, 2015).

C'est à partir du diagnostic pour la formulation du PRAE que l'école peut identifier cette réalité et la prendre en considération pour la proposition du projet, en articulation avec la communauté éducative. Cette évaluation diagnostique devrait être le résultat d'une analyse du contexte territorial, local et institutionnel, tout en considérant les dimensions biophysique, sociale, culturelle, économique et politique (MAVDT et MEN, 2002 ; SED, 2011). Toutefois, les résultats de la recherche ont montré que les actions développées avec la communauté sont très réduites et

il n'y a pas de propositions qui révèlent une prise en compte du contexte dans toutes ses dimensions.

La reconnaissance de la réalité du contexte peut aussi remettre en question le fonctionnement du système et des relations de pouvoir qui se tissent au détriment de la qualité de vie des plus vulnérables. À cette fin, l'école en milieu vulnérable peut amener à la réflexion et à proposer via l'ERE des actions visant non seulement à les reconnaître, mais aussi à contribuer à la proposition de solutions appropriées pour le contexte. L'ERE constitue un levier pour la transformation de l'individu et de la société, ainsi que pour le renforcement de valeurs telles que la solidarité, l'entraide, la construction collective (Carneros, Murillo et Moreno, 2018 ; Carr, *et al.*, 2018 ; Gonzalez, 2006). Il en va de même pour la reconnaissance d'une société qui est blessée par le conflit interne et qui doit trouver la manière de retisser les liens brisés et donner des possibilités pour rêver d'une société moins violente, moins hostile, plus humaine et plus juste.

Le rôle de l'école est ici fondamental, notamment en ce qui concerne l'adoption de pratiques et l'offre d'environnements qui font la différence dans la vie des élèves et des familles (Jacobs, 2019). Donc de se constituer comme des espaces d'égalité, d'équité et de possibilités d'un développement intégral, dans une perspective de changement et d'un meilleur avenir pour les enfants (Archambault et Harnois, 2009 ; Lucio-Villegas, 2015).

Les milieux vulnérables ont besoin aussi d'une école qui contribue à donner du sens et de l'espoir, et cela malgré les difficultés vécues (Castillo, Montoya et Castillo, 2018 ; Ortega, 2014). Une école qui se constitue comme un référent pour les enfants et jeunes qui, dans la plupart des cas, ne trouvent pas dans leurs familles la possibilité de construire un horizon de projection dans le futur. Une école qui croit dans les capacités et les compétences des élèves afin de centrer les pratiques pédagogiques pour le développement de leur plein potentiel (Archambault et Harnois, 2009). Cela implique aussi que l'enseignant doive voir l'élève dans son contexte et prendre du recul pour transiter d'une pratique centrée sur l'enseignement à une pratique centrée sur l'apprentissage, où l'élève est au centre des interventions.

Dans cette optique, l'ERE peut être conçue comme un moyen pour le faire, car elle se situe dans la sphère du rapport au milieu de vie (Sauvé, 2000) qui est en relation avec les autres sphères du

développement personnel et social de l'être humain : la sphère du rapport à soi-même et la sphère du rapport aux autres. Ainsi, elle peut non seulement soulever des questionnements concernant ce rapport au milieu de vie (la maison, le quartier, l'arrondissement, la ville, la société, le pays), mais aussi sur l'individu, sa perception de soi-même, son avenir, ses limites et ses possibilités.

Les approches expérientielle et affective de l'ERE peuvent favoriser un premier contact avec la nature (et le milieu de vie), mais elles peuvent aussi contribuer à des expériences positives hors du cadre scolaire avec un impact positif sur le développement des jeunes. Le sens d'appartenance au milieu peut aussi être développé. Dans une perspective de réconciliation avec la vie, les expériences en nature redonnent du sens à une vie violentée et violente où les enfants et jeunes doivent subsister. Ces relations auto-écologiques (Nicolas, 2007) et celles que l'enfant tisse avec ces éléments de la nature deviennent alors des relations auto-socio-écologiques qui façonnent la vision du monde de ces enfants.

Mais surtout, l'école devrait être ce lieu où enseignants et élèves consolident une vision critique face à la réalité du contexte, connaissent ses besoins et son potentiel. Ainsi, tel que divers auteurs l'expriment (Murillo et Hernandez-Castilla, 2014 ; Nino-Arteaga, 2019 ; Ortega, 2014), il importe d'envisager l'école dans une perspective qui permet la mobilisation des enseignants pour faire face à ces demandes et permet de créer des situations de dialogue entre la communauté éducative et le contexte, pour habiter cet espace d'une manière différente.

On voit alors que l'ERE peut être un outil d'émancipation qui pourrait contribuer dans les milieux vulnérables à faire face à l'inertie du gouvernement local et national quant aux besoins des communautés (Belavi et Murillo, 2020 ; Carr *et al.*, 2018) et ainsi agir dans une perspective de restitution de droits, et d'amélioration de la qualité de vie des familles. Cela permettrait à l'école de devenir le centre de discussion et de réflexion face à la réalité, une école qui se préoccupe de sa communauté et de la construction d'un projet collectif de société.

L'école serait aussi appelée à devenir un lieu où l'on forme une communauté critique (Giroux, 2015 ; Lucio-Villegas, 2015), constituée d'un ensemble de personnes avec des inquiétudes en commun, qui interagissent et qui tissent des relations basées sur la solidarité et l'intérêt conjoint comme le chemin le plus adéquat pour les processus en ERE. Cette école deviendrait un espace

émancipateur qui générerait des actions et des attitudes critiques face aux situations d'urgences planétaires dans lesquelles nous vivons. Une école qui offre une formation politique et démocratique (Gallego et Rodriguez, 2015 ; Torres, 2011 ; Torres, 2013 ;) basée sur les nécessités du milieu, sans perdre de vue les modèles dominants.

6.3 Discussion relative au troisième objectif : forces, difficultés et défis des pratiques en éducation relative à l'environnement dans le contexte au regard de ces besoins (OS3)

En prenant en compte les défis actuels de l'ERE, il est nécessaire de promouvoir la discussion et la réflexion concernant les visées de l'ERE à l'école. Si le PRAE ne s'articule pas réellement au PEI qui est sa carte de navigation et qui encadre les principes et buts de l'éducation, l'intégration de la dimension environnementale à l'école ne peut pas être une réussite (Henaio et Sanchez, 2019 ; Sepulveda, 2010).

Les résultats de la recherche ont montré qu'afin que les écoles puissent contribuer à répondre aux besoins socio-écologiques du contexte, il serait souhaitable de dépasser l'ERE centrée sur la résolution de problèmes, la sensibilisation, le changement d'attitudes et l'analyse du contexte uniquement dans sa dimension biophysique. Ces aspects ont également été identifiés dans le diagnostic réalisé pour la formulation de la PNEA. Ici, on démontre notamment: la décontextualisation des actions en ERE, le peu de participation des divers acteurs sociaux, la concentration des PRAE dans des aspects purement écologiques et axés sur une vision ressourciste, et finalement, la difficulté pour concevoir les PRAE comme des possibilités pour la problématisation et le questionnement des réalités socio-écologiques (Guzman et Monterroza, 2022 ; MAVDT et MEN, 2003; Sepulveda, 2010).

Les acteurs de l'ERE dans le contexte vulnérable sont conscients des défis liés à leur milieu, ainsi que des difficultés de l'école à mobiliser la communauté éducative. Aussi, ils ont conscience du pouvoir mobilisateur de l'ERE dans une perspective critique et politique pour la formation en écocitoyenneté. Toutefois, il y a une distance entre ce discours et les pratiques en ERE dans les trois écoles. Cette situation a été également constatée par Bustamante, Cruz et Vergara (2017) après avoir analysé les PRAE de 35 écoles d'une région au nord de la Colombie, où ils ont trouvé une divergence d'opinions entre les membres de la communauté éducative en ce qui concerne les

problématiques du contexte, signe d'une méconnaissance du milieu de vie. De la même manière, Herrera *et al.* (2006) et Henao et Sanchez (2019), relatent des activités isolées (recyclage, plantation d'arbres, journées d'embellissement, autres) dans les propositions des PRAE d'un arrondissement à Bogotá conséquence d'une vision très réduite de l'ERE comme facilitatrice et moteur de remise en question et de changements dans la société.

Cela nous amène à penser que les approches holistique, coopérative et réflexive pourraient être adoptées également afin de dynamiser et de bonifier les interventions. Par exemple, avec l'approche holistique, le PRAE pourrait avoir une vision plus globale et combiner différentes perspectives des dimensions de l'être humain dans l'analyse du contexte. L'approche coopérative, quant à elle, contribuerait à ouvrir des espaces d'échange, de concertation, de solidarité tout en valorisant l'apprentissage par et avec les autres, afin de mieux comprendre la réalité environnementale du contexte. Enfin, l'approche réflexive permettrait de donner du sens aux pratiques et donc à un questionnement constructif sur l'action (Lucio-Villegas, 2015 ; Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003).

L'approche critique, de son côté, s'avère très pertinente dans les interventions en ERE en contextes vulnérables, car elle permet d'identifier les causes et les conséquences des problèmes environnementaux à partir d'un regard pragmatique sur les structures ce qui pourrait permettre de mieux cibler les objectifs des projets à l'école (Carr *et al.*, 2018 ; Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). De la même manière, elle pourrait permettre de questionner les pratiques pédagogiques elles-mêmes et de cette façon mieux répondre aux besoins et au contexte changeant.

Il est donc inquiétant de constater que très peu d'enseignants considèrent cette approche dans leurs pratiques et qu'ils soient toujours ancrés dans des approches plus traditionnelles qui, bien qu'intéressantes et pertinentes, ne le sont pas assez pour le contexte.

Les experts également mentionnent d'autres approches qui semblent très pertinentes pour les contextes vulnérables. Par exemple, l'approche différentielle s'avère particulièrement appropriée comme référent théorique pour la formulation du PRAE et pour d'autres interventions en ERE à l'école. D'ailleurs, l'éducation populaire présente un fort intérêt, car elle pourrait permettre aux communautés de passer à l'action, et d'offrir à l'école l'opportunité de s'ancrer sur des pratiques

qui prennent en compte la réalité du contexte et l'interaction des éléments socio-économiques, culturels et politiques qui sont à l'origine des iniquités et des inégalités (Garcia, 2020 ; Mejia, 2014). De plus, par l'entremise de l'éducation populaire, l'école pourrait ouvrir ses murs et travailler en partenariat avec la communauté tout en mettant l'accent sur les besoins et les intérêts de celle-ci.

Enfin, l'éducation interculturelle dans une approche sociocritique serait très pertinente dans les écoles en contextes vulnérables, là où celle-ci est vue comme un projet politique qui cherche à changer les structures de pouvoir qui maintiennent en place la marginalisation, l'infériorisation, le racisme et la discrimination des groupes sociaux (Walsh, 2010).

Les résultats de la recherche montrent aussi que les politiques publiques en ERE sont fondamentales en Colombie pour l'orientation des pratiques à l'école, notamment la PNEA et la PDEA vis-à-vis l'intégration de l'ERE à l'école. Cependant, nous avons identifié aussi certaines limites.

En Colombie, la PNEA présente différentes forces, des défis et des enjeux depuis son implémentation en 2001. Et, jusqu'à aujourd'hui, 20 ans après, il y a toujours des questionnements sans réponse. Le programme d'ERE du ministère de l'Éducation se posait déjà les questions suivantes en 1998 : quelles sont les raisons pour lesquelles les problématiques environnementales sont en augmentation ? Quelles sont les limites dans la formation des citoyens ? Qu'est-ce qui se passe avec les activités d'ERE qui sont développées à l'école ? (Torres, 1998)

Si cette recherche ne donne pas des réponses spécifiques à ces questions, elle a identifié des projets en ERE développés à l'école, ainsi que les points de vue d'experts d'instances communautaires et municipales qui ont une incidence dans les politiques publiques. De la même manière que divers auteurs (Henaó et Sanchez, 2019 ; Herrera *et al.*, 2006 ; Sanchez et Leandro, 2015), les résultats montrent que les actions qui se réalisent, dans la plupart des cas par les enseignants de sciences, peuvent se cadrer dans des courants naturaliste et conservationniste et ne se contextualisent pas dans le cadre quotidien de l'école. Et quand ils le font, c'est via le PRAE, la stratégie la plus connue de la PNEA.

Toutefois, et malgré le fait que le PRAE soit une partie constitutive des écoles, tous les enseignants ne se sentent pas interpellés. En fait, il y en a certains pour lesquels participer aux activités proposées est une obligation. Ces activités sont souvent désarticulées des processus pédagogiques qui sont habituellement proposés dans le domaine des sciences naturelles. Dans la PNEA, les PRAES comme stratégie pour l'institutionnalisation de l'ERE sont très importants, car ils peuvent être un levier pour que les enseignants pensent et révisent leurs pratiques en ERE. Toutefois, comme démontré précédemment, les processus sont développés par les enseignants de sciences, sans lien avec les autres domaines (Bustamante, Cruz et Vergara, 2017 ; Henao et Sanchez, 2019). Depuis sa naissance, le PRAE génère résistance et manque de motivation, et comme l'idée générale c'est que son plus proche domaine ce sont les sciences, c'est l'enseignant de ce domaine qui doit en assumer la responsabilité, les autres enseignants, cherchent à éviter tout engagement (Sepúlveda, 2010).

Pour Torres (2011), le renforcement de la relation participation - appropriation et donc l'implication de toute la communauté éducative est déterminante pour l'appropriation des processus, initiatives et problématiques au sujet de l'environnement. Néanmoins, comme mentionné par les acteurs, il est très difficile que les processus aient une continuité et des retombées significatives pour les contextes si cette relation n'est pas renforcée.

Certains experts considèrent que la difficulté de concevoir l'ERE différemment vient du fait que le caractère obligatoire des PRAE enferme l'école dans l'accomplissement d'une formalité pour assurer la reddition de comptes auprès du SED et du ministère de l'Éducation, et donc les propositions manquent de profondeur, de réflexion et de portée dans le contexte. Ce caractère obligatoire ne donne pas aux enseignants la liberté de penser autrement et de développer d'autres actions qui pourraient avoir plus de sens (Guzman et Monterroza, 2020 ; Henao et Sanchez, 2019). À cet égard, Torres (1998) mentionne que les enseignants ne connaissent pas leurs propres processus d'enseignement ou leurs conceptions et ne réfléchissent pas sur leurs pratiques. Cela fait en sorte qu'ils n'introduisent pas d'éléments critiques pour repenser la pratique en ERE.

Néanmoins, la PNEA exhorte à ce que les PRAES développent la réflexion, la critique, la solidarité, la tolérance et l'autonomie de telle manière que les individus comprennent que les

problématiques socio-écologiques doivent être abordées collectivement (Guzman et Monterroza, 2022 ; MAVDT et MEN, 2002 ; Paz, Avendano et Parada, 2014).

Les résultats de la recherche mettent également en évidence un manque de maîtrise de ces principes de la part des acteurs, notamment des enseignants. Pour cette raison, on considère de la même manière que certains auteurs (Guzman et Monterroza, 2022 ; MAVDT et MEN, 2003 ; Sepulveda, 2010), que malgré les efforts faits pour trouver des outils pour garantir l'inclusion de la dimension environnementale à l'école, elle est une tâche non réussie, car il y a toujours plusieurs défis en ce qui concerne la pratique et la concrétisation des actions sur le terrain. Les écoles connaissent les cadres de référence (PNEA, PDEA) mais leurs principes sont loin d'être adoptés comme étant la base pour la planification et la sélection des approches, stratégies et évaluation du PRAE. Ce sont des principes énoncés à partir de l'intention, mais non atteints dans la réalité.

Comme mentionné par certains auteurs (Heno et Sanchez, 2019 ; MAVDT et MEN, 2003, Torres, 2011), les difficultés pour l'appropriation de l'ERE comme une dimension fondamentale de la formation des élèves ont été présentées avant la formulation de la PNEA. En conséquence, du point de vue des experts, la PNEA et ses stratégies ont eu très peu de résultats depuis sa formulation. Cela malgré le fait qu'elle ait été conçue pour répondre à ces difficultés identifiées et pour offrir des stratégies spécifiques afin que chaque secteur de la société réussisse son implémentation dans leur contexte. Entre autres raisons, les experts nomment : le très peu d'intérêt au niveau gouvernemental pour que la PNEA fonctionne comme un outil d'émancipation des communautés; des enseignants et d'autres acteurs sur le terrain qui ne sont, eux-mêmes, pas formés pour les mettre en œuvre et assurer son implémentation; ainsi qu'un système éducatif en soi trop rigide. Spécifiquement par rapport au PRAE, les acteurs évoquent le fait qu'il n'ait pas vraiment des résultats significatifs et qu'il n'arrive pas à rejoindre la totalité de la communauté éducative.

Parallèlement, la PDEA propose de nouvelles formes pour aborder l'ERE à partir du développement humain intégral et de la construction d'une nouvelle éthique qui guiderait les relations société-environnement. Toutefois, comme pour la PNEA, les acteurs ne maîtrisent pas les objectifs de la politique et pour cette raison, les actions sont décontextualisées et dépendantes

de la compréhension de la personne qui les réalise. Cette situation a aussi été identifiée par Bustamante, Cruz et Vergara (2017) et Henao et Sanchez (2019), qui trouvent que peu des écoles analysées dans leur recherche utilisent la PNEA comme cadre de référence pour la formulation des PRAES.

La PDEA mise sur une ERE systémique et articulée avec la gestion pour l'inclusion sociale et la participation de toutes les personnes. Nonobstant, les actions s'orientent vers l'efficacité, la coresponsabilité et le contrôle social, et le concept d'éthique n'apparaît pas dans les projets et lignes d'action proposés pour le développement de la politique.

Par ailleurs, dans des documents du SED qui ont pour objectif de donner les balises pour la formulation et le renforcement des PRAES, l'ERE qui s'y promet reste toujours sur un discours qui maintient l'idée de l'environnement comme ressource et est axée sur la résolution de problèmes. L'ERE se présente comme un outil pour la transformation de comportements environnementaux pour la conservation et la protection de la EEP et de la biodiversité des territoires environnementaux (SED, 2020c). Cela fait en sorte que les PRAES sont limités et renfermés sur les mêmes sujets abordés depuis plusieurs années, à savoir la GMR, le recyclage et les actions pour la préservation de la nature.

Cette perspective réitère le besoin d'aller au-delà des visions conservacionnistes et axées sur la nature afin que les PRAES dépassent l'identification et la caractérisation de situations environnementales seulement à partir de la dimension naturelle et écologique.

6.4 Discussion relative au quatrième objectif: potentiel et perspectives de l'éducation relative à l'environnement dans les milieux vulnérables (OS4)

Comme conséquence d'une formation qui propose un regard compartimenté du monde, les connaissances acquises sont partielles et déconnectées d'une réalité complexe et interreliée. Chaque connaissance semblerait être isolée et s'activerait lorsqu'une situation externe déclenche un mécanisme d'action-réaction. Toutefois, les problèmes environnementaux sont transversaux, multiples et complexes. Ils font appel à la reconstruction de nos rapports au monde.

Pour intervenir dans les milieux vulnérables à Bogotá, il s'impose donc d'avoir une ERE qui contribue à la construction d'une culture de paix et de valeurs environnementales. Cette recherche met en évidence les principes suivants d'une ERE contextuellement appropriée :

- **La contextualisation.** Chaque mot, chaque idée et chaque action doit être enraciné dans une réalité spécifique et doit être appréhendé à partir de ce contexte particulier. Le contexte est fondamental pour donner du sens et de la signification à l'ERE. Quand les actions se contextualisent, les communautés sentent que leurs besoins et leurs intérêts sont considérés. La contextualisation permet une meilleure compréhension de la situation de vulnérabilité en intégrant les différents points de vue. Cela permet de dépasser cette idée du maintien de la condition et d'évoluer vers la transformation de la vision du monde. C'est dans une réalité concrète où diverses formes de connaissance du monde sont partagées, connues et validées à travers un dialogue de savoirs. C'est là où de nouvelles formes de compréhension du territoire s'expriment et où des relations plus égalitaires se construisent.
- **La globalité.** La globalité est plus que le contexte, elle permet de trouver dans les parties les caractéristiques de l'ensemble. C'est dans cette idée que l'environnement, vu comme un ensemble, a besoin de faire synergie avec l'éducation, la pédagogie, la culture, l'économie, la politique et la société. Alors, les communautés sont une partie intégrante de cet engrenage et c'est à partir d'elles que la globalité peut être comprise, analysée et transformée.
- **La multidimensionnalité.** Quand on parle de l'ERE, comprendre son caractère multidimensionnel est essentiel. Ces multiples dimensions: biophysique, culturelle, politique et économique, font de l'ERE un champ complexe qui prend en compte les divers aspects de l'être humain dans son rapport individuel et collectif. Dans cette multidimensionnalité, il faut aussi considérer les facteurs et les difficultés auxquels les communautés issues du conflit armé en Colombie doivent faire face, comme la nécessité de trouver un nouveau territoire d'ancrage et de développer le dialogue avec les communautés d'accueil. Ici, l'ERE joue un rôle fondamental, car elle peut devenir garante de gestion et d'action communautaire en prenant en considération des principes de la justice sociale : solidarité, coopération, responsabilité, respect aux différences, etc.
- **La complexité.** Dans la complexité, il est primordial que tout soit associé et que l'impact de l'ERE sur une partie se reflète dans un ensemble. Dans ce sens, il faut appréhender

l'environnement comme celui qui permet la subsistance de la vie et des relations existantes entre le territoire et les cultures.

En Colombie, et tout particulièrement à Bogotá qui est la ville qui reçoit plus de personnes issues du conflit armé du pays, il est fondamental de développer une ERE qui favorise le développement d'une compréhension des relations d'interdépendance dans la trame de la vie, dans la biosphère, là où la vie se constitue et où elle s'organise dans un complexe réseau de relations. Une trame qui permet aussi à l'être humain de transformer les situations environnementales dans lesquelles nous vivons et les territoires en conflit en territoires de paix. On identifie ici un potentiel de l'ERE comme une voie de transformation dans une vision émancipatrice (Carr *et al.*, 2018). Une posture qui permet d'analyser les dynamiques sociales à la base des problématiques environnementales et qui dénonce les inégalités et les injustices (Sauvé, 2017).

Aussi, à la lumière des résultats, on peut voir l'ERE comme un creuset où les attitudes, valeurs, connaissances, habitudes et coutumes des communautés convergent. Dans ce sens, et étant donné que les valeurs sont une construction sociale qui ne sont valides que dans le système de valeurs dans lequel elles s'insèrent, l'ERE constitue une possibilité de questionner le système de valeurs actuel cautionnant la violence, l'illégalité, l'injustice, la discrimination, l'impunité, l'indifférence, l'iniquité, l'intolérance, la haine, pour se diriger vers d'autres valeurs comme la solidarité, l'entraide, la justice, le respect, l'empathie (Carneros, Murillo et Moreno, 2018 ; Carr *et al.*, 2018).

Dans le contexte postconflit du pays, l'ERE pourrait donner de l'espoir, permettre aux personnes de se rassembler, de construire une communauté, de partager des expériences, des connaissances, des savoirs et de construire des relations plus égalitaires qui reconnaissent la différence et se bâtissent autour d'elle.

6.5 Retour sur la pertinence du cadre théorique

Le cadre théorique a été construit pour répondre à la question sur la contribution potentielle de l'ERE à l'école comme réponse aux besoins du contexte vulnérable en Colombie. Celui-ci a été structuré dans deux grands domaines : la vulnérabilité sociale et le champ de l'éducation relative

à l'environnement. En ce qui concerne la vulnérabilité sociale, le cadre théorique s'est avéré pertinent d'un côté pour bien contextualiser les quartiers de ces milieux en apportant des nuances importantes en ce qui concerne la réalité de Bogota, ainsi que pour mettre en lumière d'autres concepts comme la justice socio-écologique au cœur de ces contextes.

Le réseau conceptuel de la vulnérabilité sociale s'est révélé adéquat pour analyser les milieux vulnérables dans l'optique d'un questionnement des problèmes structureaux de la société colombienne (discrimination, iniquité sociale, violence, pauvreté) qui agissent comme sources d'exclusion. Le concept de vulnérabilité étant un concept relationnel (Zwick Mooney et Grimard, 2015), a été approprié pour mieux comprendre les interactions et les ruptures avec la société des populations vulnérables, la fragilisation de leurs possibilités pour avoir des opportunités, l'affaiblissement de la solidarité et le développement de la construction individuelle et collective.

C'est à partir de ce cadre que nous avons analysé les besoins du contexte, ainsi que le potentiel de l'ERE dans ce contexte.

En ce qui concerne le champ de l'ERE, nous nous sommes servis de la notion de situation pédagogique de Legendre (2005) et de la proposition de Sauvé, Villemagne et Orellana (2003), concernant les approches pédagogiques en ERE. Les deux propositions se sont avérées pertinentes pour analyser les pratiques en ERE dans les écoles du milieu étudié, ainsi que leurs forces, difficultés et défis. L'ERE comme champ interdisciplinaire et complexe est enrichie et renforcée par des perspectives éducatives qui présentent un intérêt particulier dans les contextes vulnérables comme l'éducation populaire et les pédagogies critiques. Ces perspectives ont été essentielles pour comprendre les possibilités de transformation du contexte avec une ERE dans une perspective critique.

6.6 Retour sur les choix méthodologiques

Tous les choix de cette recherche visaient la plus grande rigueur méthodologique. Cependant, faute d'une plus longue présence sur le terrain, certaines limites méthodologiques doivent être constatées au regard de la population à l'étude et de l'opérationnalisation de la recherche.

Premièrement, en ce qui concerne la population de l'étude, l'indisponibilité des enseignants pour les rencontres de discussion de groupe n'a malheureusement pas permis que la totalité de ceux engagés en ERE participe à la recherche. Certains enseignants ayant refusé de participer l'ont fait prétextant que leur présence n'était pas requise, arguant la présence d'autres enseignants déjà engagés dans la recherche. Le délai de réponse de la part d'écoles supplémentaires dans deux autres arrondissements d'intérêt a fait en sorte de ne pas avoir réussi à les inclure dans le processus de recherche.

La participation presque nulle des directions d'école explique l'absence du point de vue administratif qui aurait été pertinent de contraster avec les propos des acteurs (enseignants, partenaires), notamment en ce qui concerne l'accompagnement, l'engagement et le financement des PRAE. Aussi, il aurait été intéressant de comparer les différences d'appréciation quant à la vision de l'ERE, à sa contribution potentielle au milieu et à la façon dont l'intégration de l'ERE et du PEI est considérée. Du côté des experts, la faible participation aux rencontres de discussion de groupe versus ceux et celles qui ont participé aux entrevues individuelles a potentiellement limité le développement de certains sujets abordés de façon individuelle.

Deuxièmement, des limites méthodologiques existent aussi en ce qui concerne l'opérationnalisation de la recherche. Les quartiers auxquels les écoles participantes à la recherche sont issues sont des secteurs reconnus pour leur insécurité. L'entrée et la sortie des écoles devaient se faire avec l'accompagnement d'un enseignant ce qui a limité, par exemple, l'accès à certains lieux et la rencontre avec d'autres acteurs de l'ERE du secteur. La disponibilité des enseignants pour les entrevues a été aussi une limite. Celles-ci devaient avoir lieu lors des périodes libres de classe, parfois trop courtes pour répondre de manière approfondie à toutes les questions posées. Aussi, dans certains cas, les sessions ont été interrompues par des élèves ou d'autres enseignants, ce qui brisait le rythme de l'entrevue.

CONCLUSION

Immergés comme nous le sommes dans un scénario de crise socio-écologique, le besoin de réfléchir à notre relation avec les autres et avec l'environnement est incontournable. Cette crise, en combinaison avec d'autres facteurs politiques et économiques, est à la base des inégalités, de la marginalisation et de la paupérisation de nombreuses populations dans le monde. La Colombie, de son côté, ajoute un autre facteur au scénario : un conflit armé interne qui a déchiré la société et qui a fait des milliers de victimes. Parmi les conséquences de cette situation, on trouve des familles qui, face au besoin de survivre et d'offrir un avenir moins sombre à leurs enfants, se déplacent vers les grandes villes, notamment dans les quartiers les plus pauvres et les plus vulnérables.

Dans ce contexte, les enfants et les jeunes s'efforcent de s'intégrer à leur nouvel environnement social, culturel et scolaire. Un environnement caractérisé par la vulnérabilité, l'iniquité, des besoins de base non satisfaits, la pauvreté, la violence et le manque d'opportunités.

De son côté, l'école doit faire face à divers défis pour répondre aux conditions de ce milieu de vie et pour rejoindre les exigences (ou nécessités) éducatives, sociales et affectives de la communauté. L'ERE se constitue comme une dimension de l'éducation globale qui, par l'entremise des interventions dans le contexte scolaire (notamment des PRAES dans le cas colombien), se penche sur les problèmes socio-écologiques de ces contextes. Ces interventions s'avèrent autant de possibilités afin de contribuer à reconnaître leurs causes, leurs conséquences et les changements qui seraient souhaitables pour améliorer la qualité de vie des communautés.

C'est dans ce contexte que cette recherche se proposait d'explorer la contribution potentielle de l'ERE à l'école, comme réponse aux besoins du contexte vulnérable en Colombie, de dresser un portrait des pratiques d'intégration de l'ERE dans ces écoles et d'identifier des perspectives d'optimisation de l'ERE dans ces milieux.

À la lumière de nos résultats, nous pouvons dire que les pratiques en ERE des écoles participantes font appel à une vaste diversité d'approches et de stratégies complémentaires qui élargissent les actions à l'école. Ces pratiques montrent aussi le potentiel de l'ERE pour aider les milieux vulnérables, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de la réalité du milieu comme base pour la formulation de projets et la possibilité de contribuer de manière significative au projet de vie des jeunes et ainsi redonner de l'espoir aux communautés.

D'autre part, les résultats témoignent d'une réflexion de la part des experts en ERE par rapport aux problèmes structureaux de la société. Une ERE dans une approche critique et émancipatrice peut jouer un rôle déterminant dans le contexte. Elle permet, par l'entremise de l'esprit critique, d'avancer des propositions d'actions et de développer l'engagement des jeunes et des familles sur le territoire.

À cet effet, l'ERE dans une perspective de transformation aurait une posture implicite pour identifier la crise socio-écologique, l'origine des conflits, les intérêts et les structures de pouvoir ainsi que les habitudes de consommation, se consolidant comme une ERE pour le changement social face à l'individualisme et à l'indifférence vis-à-vis des besoins des autres.

Les résultats révèlent également que l'ERE pourrait avoir un grand potentiel et une forte responsabilité dans les contextes vulnérables, sur le plan de l'identification et le questionnement des structures qui sont à la base des iniquités et des injustices socio-écologiques dans le pays. Ils démontrent aussi le potentiel rassembleur et collectif que les projets en ERE peuvent avoir ainsi que l'importance de constituer des réseaux de travail pour aller au-delà (et en équipe) des actions qui sont mises en place.

Dans une perspective de développement de l'esprit critique et réflexif, l'ERE dans ces contextes semblerait avoir le potentiel pour donner de l'espoir, contribuer à la reconstruction du sujet, et à la valorisation de l'individu, de ses forces et de ses capacités. Elle permettrait aussi de favoriser la reconstruction d'une société blessée et blessante qui a besoin de reconsidérer les valeurs sur lesquelles elle s'est bâtie et de remettre la vie au centre de son action.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de la recherche démontrent également les difficultés et les défis qui se dressent face aux initiatives en ERE dans les écoles.

Premièrement, les interventions en ERE se réalisent principalement via le PRAE, qui est formulé en prenant en considération la dimension biophysique de l'environnement et en laissant de côté la dimension socio-économique, politique et culturelle du milieu. Les PRAE s'avèrent déconnectés de la réalité sociale (pauvreté, isolement, vulnérabilité) de la communauté et restent centrés sur des discours naturalistes et ressourcistes qui entravent les réflexions et les questionnements concernant les problèmes socio-écologiques du contexte et de la pratique enseignante.

La transition d'une ERE ressourciste et conservationniste vers une ERE transformatrice et qui amène au changement social implique la reconnaissance de la situation socio-écologique du contexte dans sa complexité et sa globalité, ainsi que le besoin de chercher des solutions. Pour ce faire, il est nécessaire de trouver les causes de cette situation (responsabilité du système socio-économique, politiques gouvernementales inefficaces, abandon de l'état, etc.) ainsi que les changements qu'il serait possible de faire (modérées ou radicaux). Compte tenu des résultats, les pratiques des enseignants qui privilégient cette conception de l'ERE pourraient passer d'un simple diagnostic des problèmes socio-écologiques de la dimension biophysique à une analyse et une interprétation profonde du contexte. Elles pourraient laisser de côté les perspectives écologiques et biologiques qui sous-tendent les problèmes et passer à la compréhension critique de la réalité complexe qui sous-tend les causes.

Également, les pratiques orientées à la résolution de problèmes réduisent et simplifient l'ERE à un ensemble d'actions pour mitiger les impacts environnementaux de certaines actions humaines. Une mitigation voulant se faire à partir d'une perspective naturelle et non à partir des complexes réseaux sociaux, culturels, politiques et économiques du contexte. Cette situation requiert un regard plus critique sur les pratiques en ERE afin d'aller à la source des problèmes pour ainsi contribuer à sa prévention ou à sa disparition.

Ainsi, il serait pertinent de penser une ERE qui se construise de façon permanente dans la relation théorie-pratique, afin d'établir une nouvelle dynamique où les enseignants se motivent à passer d'une conception naturaliste et politiquement conservatrice à une autre dynamique de type émancipatrice et transformatrice. Celle-ci demande également de l'engagement de la part de la communauté éducative dans son ensemble, ainsi que des institutions gouvernementales qui soutiennent l'ERE dans les écoles. Une pratique enseignante capable de contribuer à la transformation sociale et à la proposition de changements pour la formation d'individus engagés dans la justice. La participation et la solidarité sont absolument nécessaires dans les contextes vulnérables.

En ce qui concerne les acteurs, les résultats montrent qu'il s'agit principalement des enseignants et d'autres personnes-ressources œuvrant en appui aux processus scolaires, des directions d'école, des élèves ainsi que de leurs parents. Dans la plupart des cas ce sont des enseignants du domaine des sciences avec une formation initiale en biologie, chimie et/ou sciences de l'environnement, qui sont les responsables des initiatives en ERE à l'école. Sous leur responsabilité ils ont en charge la mise en place du projet, l'articulation à l'intérieur de l'école (avec leurs collègues dans d'autres domaines) et à l'extérieur (avec des collaborateurs). L'implication des directions d'école est très variable, ce qui, dans certains cas, peut limiter les pratiques d'ERE.

L'ERE est un travail interdisciplinaire. Pour cette raison, ce travail à l'école revêt une importance majeure, car certains de ces principes soulignent la nécessité de considérer l'environnement dans son ensemble tout en prenant en compte les besoins et la réalité du contexte. Pourtant, les résultats témoignent d'une difficulté réelle en ce qui concerne l'interdisciplinarité et la transversalité des pratiques en ERE dans les écoles participantes à la recherche.

La formation initiale et continue des enseignants reste alors un défi non seulement en ce qui concerne la dimension épistémologique et pédagogique de l'ERE, mais aussi dans la compréhension de la complexité des milieux défavorisés. La vision réduite de l'ERE à l'école reste inquiétante vis-à-vis du milieu et des besoins, car il semblerait qu'elle ne réussisse pas à engendrer des réflexions et des actions concrètes dans une perspective de transformation du contexte.

La recherche offre un cadre d'analyse nourri d'une perspective interdisciplinaire (environnementale, éducative et sociale) aux questions de vulnérabilités socio-écologiques et au rôle que l'école peut jouer dans ce contexte, en particulier l'ERE.

Cette perspective a permis de faire une analyse de la réalité socio-écologique et éducative complexe et changeante de la Colombie, de faire une lecture de celle-ci, d'apporter des nouvelles lectures des contextes vulnérables et leurs besoins dans une perspective de transformation et de contextualisation des pratiques.

D'ailleurs, la recherche contribue aussi au champ de l'ERE avec des outils théoriques et pratiques pour l'intervention en ERE dans les contextes vulnérables.

Par ailleurs, notre étude ouvre de nouvelles pistes de recherche. L'identification de certains aspects des pratiques de l'ERE en milieux vulnérables à Bogotá nous a permis de mieux comprendre comment l'école et les acteurs qui agissent comme des personnes-ressource, conçoivent le rôle de l'ERE et la manière dont ils voient et envisagent la collaboration école-partenaire. Or, Bogotá est particulière. Les enseignants ont un accompagnement presque constant du SED, en plus d'avoir d'autres cadres au-delà de la PNEA pour orienter leurs pratiques en ERE : PDEA et documents émis par le SED et le SDA. Toutefois, il semblerait que ces orientations ne se reflètent pas dans l'adoption de pratiques pouvant répondre aux besoins du milieu. L'ERE est perçue parfois comme un fardeau et un travail qui dépasse le rôle des enseignants de sciences. Il serait alors intéressant d'explorer les régions qui ont vécu de près le conflit armé interne et des conflits socio-écologiques (exploitation minière, monocultures, projets d'infrastructure de grande envergure, etc.) où l'école a un rôle plus qu'essentiel pour le milieu. Quelles sont les conceptions d'environnement, d'ERE et d'éducation de la communauté éducative ? De quelle manière l'école répond à la réalité socio-écologique et aux besoins sociaux et éducatifs de la population ? Comment s'articule l'école avec les processus communautaires de défense du territoire et des droits de la région ? Comment l'Accord de paix a transformé les visions de territoire et quelles sont les perspectives d'articulation de celui-ci avec l'ERE ?

De là, une autre piste de recherche pourrait découler. Elle pourrait porter sur les liens entre la justice socio-écologique, la démocratie et l'ERE à l'école dans les milieux vulnérables, la façon

dont ces concepts se construisent à l'école et comment ils se traduisissent en actions concrètes dans la pratique enseignante et la gouvernance scolaire.

En mettant à contribution les résultats de cette recherche, des possibilités de développer une recherche-action avec les acteurs pourraient aussi être envisageables. Ce type d'étude offrirait l'opportunité de développer une meilleure compréhension des pratiques en ERE à l'école dans une perspective de transformation de ces dernières. On pourrait, avec les acteurs au cœur de l'action, identifier leurs propres théories, représentations et points de rupture avec le système éducatif ou avec l'école, et ainsi proposer des changements. Des changements qui viseraient une amélioration de leur pratique professionnelle et une contribution à la modification de ces pratiques afin qu'elles répondent plus adéquatement aux besoins socio-écologiques du contexte et des communautés.

ANNEXE A.

GUIDE DE LECTURE DES DOCUMENTS (analyse documentaire)

- Pour les documents en lien avec l'ERE en Colombie, Bogota et chaque école

Document/Type	Référents théoriques	Conception de l'ERE	Visées de l'ERE	Approches, stratégies privilégiées	Forces des pratiques en ERE	Difficultés des pratiques en ERE	Défis des pratiques en ERE

- Pour les documents concernant la réalité du milieu étudié

Document/Type	Arrondissement	Caractéristiques socio économiques, culturelles	Besoins du contexte	Situation environnementale	Acteurs en ERE du contexte/parténariat	Initiatives en ERE dans le contexte et articulation avec l'école

ANNEXE B.

GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Nombre :
Colegio :
Edad :
Área disciplinar de formación :
Tiempo de trabajo en el colegio :
Tiempo completo, parcial o reemplazante :
Tiempo de trabajo en educación ambiental :

Historia y motivación del trabajo en educación ambiental

- ¿En su recorrido profesional, hay experiencias que han influenciado su interés por la EA? Cuáles?
- ¿De qué manera ha introducido la EA en sus prácticas pedagógicas en ést y otros colegios o instituciones en las cuales ha trabajado?
- ¿Podría decir cuál ha sido el origen de su motivación por el trabajo en EA? Y particularmente en el contexto vulnerable?
- ¿Participa usted en formaciones en EA según sus necesidades particulares de formación continua? ¿Qué tipo de formaciones?

Necesidades del contexto

- ¿Qué necesidades propias del contexto vulnerable considera que deberían tomarse en cuenta en las planificaciones de actividades en EA?
- ¿Cuáles de esas necesidades del contexto en el que usted trabaja le preocupan o guían su trabajo en la planificación de sus intervenciones en EA?

Enfoques y estrategias utilizadas en EA

- ¿En qué contexto se sitúan sus actividades en EA?
¿En una disciplina ?Cuál ?
¿En un proyecto interdisciplinario ? Cuáles son las materias asociadas ?
¿En actividades extraescolares ?
¿En otro contexto ?
- ¿Cuales son los temas o preocupaciones principales que usted aborda ?
- ¿Cuál es el punto de partida de sus intervenciones ? Cuál o cuáles son los elementos del contexto que guían sus intervenciones ?
- ¿Cuáles actitudes y comportamientos individuales y colectivos piensa usted que son importantes desarrollar en los participantes de sus intervenciones ?
- ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos que utiliza frecuentement en sus actividades en ERE ?
- ¿Cuáles estrategias utiliza usted para el desarrollo de sus intervenciones en EA? por qué las utiliza ?

Finalidades de las intervenciones de EA

- ¿De qué manera aborda usted la EA en este contexto socioeconómico del colegio?
- ¿Cuáles son las principales finalidades de sus intervenciones en EA teniendo en cuenta el contexto socio-económico de la institución?

Fortalezas, límites, desafíos y perspectivas del trabajo en EA

- ¿Cuáles son las principales fortalezas del trabajo en EA en el colegio/institución ?
- ¿Cuáles son las dificultades que ha encontrado en su trabajo en EA
- ¿Cuáles considera usted que son los principales desafíos a los que se enfrenta la EA en la escuela en general et en los contextos socialmente desfavorecidos en particular?
- ¿Según su experiencia y conocimiento del contexto escolar colombiano (y bogotano), cuál debería ser el papel de la educación ambiental? Y cuál sería su papel específicamente en contextos socialmente vulnerables?
- ¿Cuáles considera que son las perspectivas de desarrollo de la educación ambiental en los mismos contextos?
- ¿Considera usted que las políticas públicas en educación ambiental (nacionales y distritales) son suficientes para la integración de una manera adecuada de la educación ambiental en la escuela?
- ¿Desde su perspectiva qué ajustes deberían implementarse en los colegios para que la educación ambiental responda a las necesidades del contexto y a la realidad de los colegios?

ANNEXE C.

GUIDE DE RENCONTRE DE DISCUSSION DE GROUPE

L'accent a été mis sur les forces, défis, limites et perspectives des pratiques en ERE dans le contexte :

- Principales fortalezas del trabajo en EA en el colegio/institución
- Difficultades que ha encontrado en el trabajo en EA
- Principales desafíos a los que se enfrenta la EA en la escuela en general y en los contextos socialmente desfavorecidos en particular
- Papel de la educación ambiental y de la escuela en contextos socialmente vulnerables
- Perspectivas de desarrollo de la educación ambiental en los mismos contextos
- Aporte de las políticas públicas en educación ambiental (nacionales y distritales) en la escuela

ANNEXE D.

LETTRE D'INVITATION À LA RECHERCHE

Asunto: Carta de información e invitación a colaborar en una investigación sobre el rol de la educación ambiental en la escuela primaria en contextos socialmente vulnerables

Me permito enviarle ésta carta para invitarla a participar en la investigación La educación ambiental en la escuela primaria en contextos socialmente vulnerables en Colombia y al trabajo de terreno que se desarrollará en la ciudad de Bogotá.

La investigación tiene como objetivo determinar el rol y el aporte de la educación ambiental en la escuela primaria en contextos socialmente vulnerables en Colombia. En el país, la educación ambiental tiene una larga trayectoria de desarrollo, bien sea a través de la política nacional de educación ambiental, la inclusión de la dimensión ambiental en los programas de formación o a través del desarrollo de proyectos transversales e interdisciplinarios. Sin embargo, se conoce muy poco su despliegue en contextos socialmente vulnerables donde la precariedad económica, las desigualdades, la injusticia social y ambiental tienen impactos negativos sobre el crecimiento personal de los niños y comunidades que habitan en dichos contextos. Consideramos entonces, la educación ambiental como una dimensión de la educación fundamental del ser humano que contribuye a la comprensión de las causas y consecuencias de los problemas socio ambientales contemporáneos y que en contextos socialmente vulnerables puede constituirse como una herramienta de emancipación de las comunidades.

Para responder a las preguntas de investigación, el proyecto se propone los siguientes objetivos: 1) Caracterizar las prácticas en EA en la escuela en contextos vulnerables en Bogotá e identificar los actores que trabajan la EA en la escuela en estos contextos; 2) Identificar las necesidades del contexto manifestadas por los actores; 3) Identificar las fortalezas, los límites y los desafíos de dichas prácticas teniendo en cuenta las realidades y necesidades de los colegios en contextos vulnerables; 4) Identificar las perspectivas y el potencial de la EA en la escuela primaria en contextos vulnerables.

En este sentido el trabajo de colecta de datos comprende entrevistas a los actores de la educación ambiental en los colegios y entrevistas a expertos reconocidos por su contribución al desarrollo de la educación ambiental en Quebec y en Colombia. Así pues, para mi investigación sería muy interesante poder entrevistarla durante el tiempo que estará en Colombia.

Si tiene preguntas o si quiere más información sobre la investigación, la colecta de datos u otros temas, puede comunicarse conmigo como responsable de la investigación al correo y al número de teléfono siguientes : nayamoni@gmail.com ; cel. (514) 709-5610

Agradezco de antemano su atención y valiosa colaboración.

Nancy Molano

Doctoranda en Educación

Universidad de Québec en Montréal - UQÀM

ANNEXE E.
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PREÁMBULO:

Está usted invitado(a) a participar a un proyecto que busca comprender la contribución potencial de la educación ambiental como respuesta a las necesidades de los contextos vulnerables en Colombia.

IDENTIFICACION:

Investigadora responsable del proyecto: Nancy Molano

Tel: (514) 709-5610

Departamento, Centro o Institución: Universidad de Quebec en Montreal, Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección de correo: 5280, boulevard Saint Michel (app.20)

Dirección de correo electrónico: nayamoni@gmail.com

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y FINANCIAMIENTO:

El propósito del proyecto es identificar el papel y la contribución de la educación ambiental (EA) en la escuela primaria en contextos vulnerables en Colombia. En el país, la EA tiene una larga trayectoria de desarrollo bien sea a través de una política nacional de educación ambiental, a través de la introducción de la dimensión ambiental en el programa de formación en la escuela o con el desarrollo de proyectos transversales e interdisciplinarios. Consideramos que la EA es una dimensión de la educación fundamental del ser humano que contribuye a la comprensión de las causas y consecuencias de los problemas socio-ambientales contemporáneos y que en un contexto vulnerable puede constituirse como una herramienta de emancipación de las comunidades. También, ella puede constituirse como un agente de cambio social a través de la recuperación de la autonomía, el uso de la palabra y la acción individual y colectiva de las comunidades más necesitadas con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Para responder a las preguntas de investigación, el proyecto se propone los siguientes objetivos: 1) Caracterizar las prácticas en EA en la escuela en contextos vulnerables en Bogotá e identificar los actores que trabajan la EA en la escuela en estos contextos; 2) Identificar las necesidades del contexto manifestadas por los actores; 3) Identificar las fortalezas, los límites y los desafíos de dichas prácticas teniendo en cuenta las realidades y necesidades de los colegios en contextos vulnerables; 4) Identificar las perspectivas y el potencial de la EA en la escuela primaria en contextos vulnerables.

La investigación no cuenta con ninguna fuente de financiación del gobierno federal o provincial de Quebec ni de ninguna beca de la Universidad de Quebec.

PROCEDIMIENTO(S) O TAREAS EXIGIDA A CADA PARTICIPANTE:

Las entrevistas individuales semidirigidas de una duración de alrededor una hora serán realizadas con los profesores, directivos y otros actores de la EA implicados en las actividades de EA en la escuela. Tres encuentros de discusión de grupo de una duración de alrededor de dos horas están previstos. Las sesiones tendrán lugar según la conveniencia y preferencia de los participantes.

El consentimiento a los participantes será solicitado si hay registro en audio.

VENTAJAS Y POSIBLES RIESGOS:

Esta investigación ofrece a los participantes : una contribución a la reflexión sobre su práctica y su intervención en EA en la escuela tomando una distancia crítica y haciendo un análisis en relación a los desafíos y necesidades del contexto; el reconocimiento y la validación del trabajo que los profesores realizan en la escuela; la difusión de los desafíos y problemas de diversos tipos que los participantes encuentran en su práctica en EA en la escuela; la comprensión enriquecida del potencial de la EA en la escuela en contextos vulnerables; la identificación de pistas de trabajo futuro para responder mejor a las necesidades y desafíos de los contextos vulnerables, y; el intercambio de experiencias y de saberes en relación a la práctica en EA en la escuela.

No existe ningún tipo de riesgo de incomodidad asociado a la participación en ésta investigación. Las condiciones de confidencialidad, seguridad y bienestar de los participantes se asegurarán. Sin embargo, algunas preguntas podrían avivar emociones ligadas a experiencias personales que pudieron haberse vivido mal. En ese caso, los participantes serán libres de no responder a una pregunta que estimen incómoda sin necesidad de tener que justificarse. También será posible de interrumpir la entrevista o la discusión de grupo si el bienestar personal o grupal se ve amenazado.

Anonimato y confidencialidad:

Las informaciones que ustedes nos aporten quedaran confidenciales. Ninguna información que ustedes puedan darnos será utilizada de manera a revelar sus identidades, ni la de las personas identificadas en entrevista. Su anonimato será de igual manera preservado. Sus identidades serán protegidas por un código alfanumérico (ejemplo: A1) dicha identificación será utilizada por la investigadora en sus trabajos; la clave de ese código será creada y conocida únicamente por la investigadora. Ninguna información que permita identificarles de alguna manera será publicada en los artículos, publicaciones o comunicaciones que deriven de esta investigación ni será tema de discusión entre la investigadora y otros investigadores(a) s. El contenido de la entrevista será transcrito sin ninguna interferencia que pueda llevar a identificarle. Las grabaciones e informaciones personales de los encuestados serán destruidas cinco (5) años después del fin del estudio; solo las transcripciones despersonalizadas podran ser conservadas por la investigadora despues de esa fecha. Estas seran conservadas en un lugar securizado y cerrado bajo llave en la oficina de la investigadora.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA y DERECHO DE RETIRO:

Su participación a este proyecto es voluntaria. Esta significa que ustedes han aceptado de participar al proyecto sin ninguna coacción o presión externa, y que usted es libre de ponerle fin a su participación en cualquier momento de esta investigación, sin ningún prejuicio de cualquier naturaleza y sin tener que justificarse. En ese caso, y a menos de una directiva contraria de su parte, los documentos que le conciernen serán destruidos.

Su acuerdo a participar también implica que ustedes aceptan que el equipo de investigación pueda utilizar para fines de esta investigación (artículos, tesis de los estudiantes miembros del equipo, conferencias y comunicaciones científicas) las informaciones recogidas con condición que ninguna de ellas que pueda identificarles sean divulgadas públicamente a menos de un consentimiento explícito de su parte.

COMPENSACION FINANCIERA U OTRA: (si aplica)

Los participantes de la investigación no recibirán ningún tipo de remuneración, indemnización u otro pago. La investigación y su alcance no prevén la comercialización de resultados pues ella tiene como objetivo contribuir en los dos contextos y a avance en debates teóricos.

CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD:

Al aceptar participar en este proyecto, usted no renuncia a ningún de sus derechos ni libera a los investigadores, patrocinadores o instituciones implicados de las obligaciones legales y profesionales.

INVESTIGACIONES POSTERIORES :

Al término del proyecto actual, nos gustaría conservar por un periodo de cinco (5) años los datos recopilados con su ayuda, para poder realizar otros proyectos de investigación. Las reglas de ética del actual proyecto se aplican a esta conservación a largo tiempo de sus datos. Es libre de negar la utilización de estos datos para una utilización posterior.

- Nosotros aceptamos que nuestros datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores
- Nosotros no aceptamos que nuestros datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS?

Para toda pregunta adicional relativa al proyecto sobre su participación y sobre sus derechos como participante o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora:

Nombre y apellido del investigador : Nancy Molano

Número de teléfono: (514) 709-5610

Dirección de correo electrónico: nayamoni@gmail.com

El Comité institucional de ética de la investigación con seres humanos de la UQAM aprobó el proyecto de investigación al cual usted participa. Para informaciones sobre las responsabilidades del equipo de investigación al nivel de la ética de la investigación con seres humanos o para formular una queja, puede contactar la presidencia del comité, por el intermediario de su secretaria al número (514) 987-3000 # 6188 o por correo electrónico a vrignaud.caroline@UQAM.CA

AGRADECIMIENTOS:

Su colaboración es importante para la realización de nuestro proyecto y el equipo de investigación quiere agradecerle. Si usted desea obtener un resumen escrito de los principales resultados de esta investigación, por favor agregue sus datos en la parte de abajo.

FIRMAS :

Por la presente:

- a) Yo declaro haber leído el presente formulario de información y consentimiento;
- b) Consiento de manera voluntaria a participare en este proyecto;
- c) Declaro entender los objetivos del proyecto y lo que mi participación implica;
- d) Yo reconozco haber tenido tiempo suficiente para reflexionar y decidir sobre mi participación;
- e) También reconozco que la responsable del proyecto (o su delegado) ha contestado a mis preguntas de manera clara y satisfactoria y;

- f) Comprendo que mi participación a esta investigación es totalmente voluntaria y que puede ponerle fin en todo momento, sin ninguna penalidad de ninguna naturaleza, sin tener que justificarme.

Firma del Participante :

Fecha:

Nombre (letra imprenta) e información para contactarle:

Yo, el abajo firmante, declaro:

- a) Haber explicado el objetivo, la naturaleza, los beneficios, los riesgos del proyecto y otras disposiciones del formulario de información y de consentimiento;

Y

- b) Haber respondido a lo mejor de mis conocimientos a las preguntas hechas.

Firma del/de la investigadora responsable o de su delegado(a):

Fecha:

RÉFÉRENCES

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian, et M. Abélès (Éds.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Armand Colin.
- Acosta, S. et Bautista, C. (2017). Comunidades resilientes: tres direcciones integradas. *Revista de Arquitectura*, 19(2), 54-67. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2017.19.2.997>
- Alban, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera? *Contextos*, 1(1), 55–66.
- Alcaldía mayor de Bogotá. (s.d.). Decreto 1275 de 2021 Nivel Nacional. <https://www.alcaldiaBogotá.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=117744>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009a). *Agenda ambiental localidad 7*. Bosa.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009b). *Agenda ambiental de la localidad localidad 19*. Ciudad Bolívar.
- Alguacil, J. (2006). *VIII. Barrios desfavorecidos: diagnóstico de la situación española. Exclusión social y estado de bienestar en España*. [Rapport] Dans V Informe FUEM de políticas sociales: La exclusión social y el estado del bienestar en España. FUEM.
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Alta comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos. (2022). *Situación de los derechos humanos en Colombia* (AHR4919) [Rapport]. Naciones Unidas
- Alta consejería de paz, víctimas y reconciliación. (2022). Las víctimas en el centro de #Bogotá epicentro de paz y reconciliación [Informe].
- Amnesty international (2022). *Discrimination*. Amnesty International <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/discrimination/>
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Apparicio, P., Séguin, A.-M. et Leloup, X. (2007). Modélisation spatiale de la pauvreté à Montréal : apport méthodologique de la régression géographiquement pondérée. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 51(4), 412-427.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 3-21.

- Arriaga, A. et Pardo, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Arriagada, C. et Rodríguez Vignoli, J. (2003). *Segregación residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política*. [Informe] CEPAL : Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población.
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Asociación Ambiente y Sociedad (2018). *Bancos, conflictos y megaproyectos*. Ambiente y sociedad. <https://www.ambienteysociedad.org.co/bancos-conflictos-y-megaproyectos/>
- Banque mondiale (2022). *Les données ouvertes de la Banque mondiale*. Banque Mondiale <https://donnees.banquemondiale.org/>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). PUF.
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227. <https://doi.org/10.7202/1085882ar>
- Barthes, A. et Lange, J.-M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation* (31). <https://doi.org/10.4000/ree.2557>
- Bautista-Cerro Ruiz, M. J., Murga-Menoyo, M. Á. et Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 1(1), 1-14. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Becerra, S. (2012). Vulnérabilité, risques et environnement : l'itinéraire chaotique d'un paradigme sociologique contemporain. *Vertigo*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.11988>
- Belavi, G. et Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bereni, L. et Chappe, V.-A. (2011). La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Politix*, 24(94), 3-34. <https://doi.org/10.3917/pox.094.0007>
- Berger, M. (2012). Justicia ambiental en América Latina. Inteligencia colectiva y creatividad institucional contra la desposesión de derechos. *e-cadernos CES*, (17). <https://doi.org/10.4000/eces.1128>
- Bernal-Castro, C. A. et Moya-Vargas, M. F. (2018). Conflicto armado en Colombia. Dans C. A. Bernal-Castro, *Derecho internacional humanitario en el conflicto armado colombiano* (p. 260). Universidad catolica de Colombia.

- Bernardo, C. F. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: Repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5(13), 21-30.
- Berrios, A. et Martinez, E. (2016). Quelques pistes pour gagner le pari de l'Éducation au Développement Durable au Chili. *Éducation relative à l'environnement, Regards-recherches-reflexions* (Volume 13-2). <https://doi.org/10.4000/ere.801>
- Berryman, T. (2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous : une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'environnement. Regards-recherches-reflexions*, (5). <https://doi.org/10.4000/ere.4200>
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société* (Les Éditions Nouvelles).
- Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Blais, M. (1996). Les conditions de réalisation du partenariat en éducation. *La revue des échanges*, 2, 8-14
- Blanco, O. E. M. (2006). Sur, periferias desplazadas en Bogotá. *Cuadernos metrópole*, 23.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina. *Participación educativa*, (18), 46-59.
- Blanchet-Cohen, N., Grégoire-Labrecque, G. (2021). Faire place à la justice environnementale et sociale à l'école. Dans Institut du Nouveau Monde, *L'état du Québec*. Montréal : Del Busso éditeur.
- Blankespoor, B. ; Dasgupta, S. ; Wheeler, D. (2014). Protected areas and deforestation : New results from high-resolution panel data. *Natural resources forum*, 1(41), 55-68
- Bogotá como vamos. (2017). *Informe de calidad de vida en Bogotá*. Bogotá como vamos.
- Bogotá como vamos. (2021). *Informe de calidad de vida en Bogotá*. Bogotá como vamos.
- Bonal, X. (2016). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação*, 2(3), 23-32.
- Bonavitta, M. P. et Valencia, M. S. (2012). Las ciudades de los excluidos en una Latinoamérica posmoderna. *Kairos: Revista de temas sociales*, 29, 2-12.
- Bonilla, N. (2015). *Aprender a vivir : una experiencia de educacion ambiental en el colegio rural José Celestino Mutis*. Universidad Nacional de Colombia [Tesis de maestria]. Repositorio institucional
- Boutin, G., Le Cren, F. (1998). Le partenariat en éducation, un défi à relever. Dans R., Pallascio, L. Julien et G. Goslin (dir.), *Le partenariat en éducation: pour mieux vivre ensemble*. Montréal: Édition Nouvelles, 111-117.

- Brender, N. et Muggah, R. (2012). *Investigando el dilema urbano: urbanización, pobreza y violencia*. Centro internacional de investigaciones para el desarrollo.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.C. (2001). *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 188(2), 10-18. <https://doi.org/10.3917/inso.188.0010>
- Bravo, C. A. et Aliaga, F. A. (2018). La producción de marginalidad urbana: El proceso socio-histórico, emergencia y configuración del Bronx en Bogotá. *imagonautas*, 8(11), 107-128.
- Bullard, R. D. (1996). Environmental justice: It's more than waste facility siting. *Social science quarterly*, 77(3), 493-499.
- Bullard, R. (1999). Dismantling environmental racism in the USA. *The international journal of justice and sustainability*, 4(1), 5-19.
- Burns, D. et Norris, S. (2009). Open-minded environmental education in the science classroom. *Paideusis*, 18(1), 35-42.
- Bustamante, N. del C., Cruz, M. I. et Vergara, C. (2017). Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo, Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1). <https://doi.org/10.22335/rict.v9i1.411>
- Cabrera, M. (2003, 15 avril). *Las causas de la pobreza*. El tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1011163>
- CADTM (2020, 24 janvier). *Sud/Nord, Pays en développement/pays développés: De quoi parle-t-on?* <https://www.cadtm.org/Sud-Nord-Pays-en-developpement-pays-developpes-De-quoi-parle-t-on>
- Camasso, M. J. et Jagannathan, R. (2018a). Nurture thru Nature: Creating natural science identities in populations of disadvantaged children through community education partnership. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1357524>
- Camasso, M. J. et Jagannathan, R. (2018b). Improving academic outcomes in poor urban schools through nature-based learning. *Cambridge Journal of Education*, 48(2), 263-277. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1324020>
- Carle, Y. (2015). *Pour une relecture de mon travail d'enseignant au primaire en lecture dans le milieu défavorisé où j'enseigne*. [Thèse doctoral]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Dépositum <http://depositum.uqat.ca/662/>
- Carneros, S., Murillo, F. J. et Moreno, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>

- Carr, P. R., Pluim, G. et Thésée, G. (2014). The Role of Education for Democracy in Linking Social Justice to the 'Built' Environment: The Case of Post-Earthquake Haiti. *Policy Futures in Education*, 12(7), 933-944. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.933>
- Carr, P. R., Rivas, E., Molano, N. et Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 69-93. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.004>
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Carrasco, R. (2004). Barrios marginales en el ordenamiento de Bogotá. *Revista Bitacora urbano territorial*, 1(8), 56-63.
- Carrillo, L. E. C. (2016). La formación de los jóvenes en liderazgo ambiental como un factor de apropiación territorial: El caso de la institución educativa municipal Eduardo Umaña mendoza (Bogotá, Colombia) (p. 25). *10 Congreso Internacional de Estudios Ambientales y del Territorio. "Territorios, Espacios Naturales, Sustentabilidad y Crisis de Civilización"*.
- Carrizosa Umaña, J. (2014). *Colombia compleja*. Jardín Botánico José Celestino Mutis, Centro de Investigación y Desarrollo Científico.
- Carruthers, D. V. (2008). *Environmental justice in Latin America: problems, promise, and practice*. MIT Press.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, (22), 11-27. <https://doi.org/10.7202/1002206ar>
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Castiblanco-Prieto, J. J., Aguilera-Martínez, F. A. et Sarmiento-Valdés, F. A. (2019). Principios, criterios y propósitos de desarrollo sustentable para la redensificación en contextos urbanos informales. *Revista de Arquitectura*, 21(1). <https://doi.org/10.14718/RevArq.2019.21.1.1209>
- Castiblanco, M. (2022). *Bogotá reconocida como la ciudad del país con mayor cierre de brechas sociales*. <https://Bogotá.gov.co/mi-ciudad/gobierno/Bogotá-recibio-premio-por-avances-en-reduccion-de-brechas-sociales>
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57. <https://doi.org/10.17227/01224328.6710>
- Castillo, M. C., Montoya, J. C. et Castillo, L. C. (2018). La educación, una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 216-232. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868>

- Castro, L. I. et Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (16), 55-72.
<https://doi.org/10.18172/con.1290>
- CDHAL (26 mars, 2021). *Colombie: Hidroituango, désastre socio-environnemental et responsabilité internationale*. <https://www.cdhal.org/colombie-hidroituango-desastre-socio-environnemental-et-responsabilite-internationale/>
- Cendales, L. et Muñoz, J. (2018). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. Dans *CEAAL, Entrelazados de la educación popular en Colombia* (p. 27-50). Desde abajo.
- CGTSIM (2013). *Carte de la défavorisation 2013 du comité de Gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
<https://docplayer.fr/149402685-Carte-de-la-defavorisation-2013-du-comite-de-gestion-de-la-taxe-scolaire-de-l-ile-de-montreal.html>
- Charles, L., Emelianoff, C., Ghorra-Gobin, C., Roussel, I., Roussel, F.-X. et Scarwell, H.-J. (2020). Les multiples facettes des inégalités écologiques. *Développement durable et territoires*, 2 (11). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.17447>
- CIDOB (2015). *Dossier processo de paz en Colombia*.
https://www.cidob.org/es/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia
- Cole, A. G. (2007). Expanding the Field: Revisiting Environmental Education Principles Through Multidisciplinary Frameworks. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 35-45.
- Colegio rural José Celestino Mutis. (2020). *Colegio rural José Celestino mutis*. Agenda escolar.
- Collard-Fortin, U. et Gauthier, D. (2014). La communauté d'apprentissage professionnelle: outil l'appropriation des principes de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD) auprès d'enseignants du secondaire. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), 7-24.
<https://doi.org/10.51657/ric.v2i1.41023>
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Routledge.
- Correa, G. (2015). Restauración ambiental y posconflicto. *Revista de la Universidad de La Salle*, 66, 133-144.
- Cortés, P., et Castro, I. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado- Localidad de Usme*. Bogotá: IDEP.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.

- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural school gardens : Creating engaging garden spaces in learning about language, culture and environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 122-135.
- Davaillon, A. et Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants pauvres. *Éducation et formations*, (70).
- Davoudi, S. et Brooks, E. (2012). *Environmental Justice and the City: Full Report*. Newcastle University.
- Di Meo, G. (1994). Epistémologie des approches géographiques et socio-anthropologiques du quartier urbain. *Annales de Géographie*, 103(577), 255-275.
<https://doi.org/10.3406/geo.1994.13781>
- Dionne, L. et Lefebvre, I. (2022). L'éducation relative à l'environnement et au changement climatique : l'appui d'ententes internationales pour son institutionnalisation. *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions* [En ligne](17).
<https://doi.org/10.4000/ere.8543>
- Djonko-Moore, C. M. (2016). An exploration of teacher attrition and mobility in high poverty racially segregated schools. *Race Ethnicity and Education*, 19(5), 1063-1087.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013458>
- Duarte, J., Bos, M. et Moreno, M. (2009). *Inequidad en los aprendizajes escolares en Latinoamérica (4)*. Banco Interamericano de desarrollo.
- Duvoux, N. et Papuchon, A. (2019). La pauvreté subjective comme mesure de l'insécurité sociale: Une comparaison des différents indicateurs de pauvreté. *Savoir/Agir*, 49(3), 87.
<https://doi.org/10.3917/sava.049.0087>
- Eames, C., Cowie, B. et Bolstad, R. (2008). An evaluation of characteristics of environmental education practice in New Zealand schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 35-51.
- Egea Jiménez, C., Nieto, J. A., Domínguez, J., Gonzalez, R.. (2008). *Vulnerabilidad del tejido social de los barrios desfavorecidos de Andalucía. Análisis y potencialidades*. Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- El Pais (2022, 4 novembre). *¿Qué es lo que contiene la Paz Total del gobierno Petro que ya se aprobó en el Congreso?* <https://www.elpais.com.co/politica/que-es-lo-que-contiene-la-paz-total-del-gobierno-petro-que-ya-se-aprobo-en-el-congreso.html>
- Emelianoff, C. (2006). Connaitre ou reconnaître les inégalités environnementales. *ESO, travaux et documents*, 25, 35-43
- Enriquez, P. G. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas*, 1, 48-79.

- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Fagnoni, É., Milhaud, O. et Reghezza-Zitt, M. (2017). Introduction : marges, marginalité, marginalisation. *Bulletin de l'Association de géographes français*, 94(3), 359-357. <https://doi.org/10.4000/bagf.2070>
- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Espacio crítico.
- Fajardo-Heyward, P. (2018). Colombia 2017: entre la implementación y la incertidumbre. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 38(2), 233-258. <https://doi.org/10.4067/s0718-090x2018000200233>
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21.
- Fazio, X. et Karrow, D. (2013). Negotiating the constraints of schools : environmental education practices within a school district. *Environmental Education Research*, 19(5), 639-655.
- Feng, J. et Cong, M. (2014, 24 novembre). *Pour tout savoir sur les taux de pauvreté relative et absolue* <https://blogs.worldbank.org/fr/opendata/pour-tout-savoir-sur-les-taux-de-pauvrete-relative-et-absolue>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment : Critical Curriculum Theorizing in Environmental Education*. Geelong : Deakin University Press.
- Flórez, G. A. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- Forero-Medina, H., Montero, L., Fonseca Sandoval, J. D. et Corzo Laverde, H. (2019). Paulo Freire y su legado de educación para la liberación en Colombia: una aproximación a sus múltiples aportes y diálogos para la emancipación popular. *Revista Pedagógica*, 21, 311. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4936>
- Fortich, F. (2022, 19 septembre). *1.3 millones de capitalinos estan empleados en el sector informal*. <https://www.elespectador.com/Bogotá/13-millones-de-capitalinos-estan-empleados-en-el-sector-informal-Bogotá-noticias-hoy/>
- Fourez, G. (2002). Les sciences dans l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 21(1), 107-122.
- Fugier, P. (2018). L'analyse sociologique de l'exclusion sous l'angle de la désinsertion et de la déliaison. *Interrogations*, 26.

- Fundación Heinrich Boll. (2018). *De las Zonas Veredales Transitorias de Normalización a la Paz Territorial Tensiones, conflictos y retos en el suroccidente de Colombia*. Ideas verdes,
- Furman, G. C. et Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the Landscape of Social Justice: A Critical Ecological Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76. <https://doi.org/10.1177/0013161X03259142>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the “Posocialist” Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (1998) : *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*, WZB Discussion Paper, No. FS I 98-108, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin
- Fraser, N. et Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Fundación ExE. (2021). *Ideas para tejer. Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. Fundación Empresarios por la educación.
- Gagnon, Y.C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. (2nd ed). Presses de l'Université du Québec.
- Gallego, J. L. et Rodríguez, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48, 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3
- Garcés-Velastegui, P. (2022). Modelling Amartya Sen's Capability Approach: an interdisciplinary and contemporary account. *Philosophical readings*, 14(2), 85-93.
- García, A. et Muñoz, J. (2013). Enfoques tradicionales y enfoques emergentes en la construcción del marco teórico de la Educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista española de pedagogía*, 71(255), 209-225.
- García, M. et Ruiz Moron, D. (2008). El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea. *Educere*, 12(42), 487-494.
- García, M. J., Vallejo, S. R. et Pimentel, S. R. (2010). L'éducation populaire en Amérique latine: *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0023>
- García, O. (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 24, 38-55. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1812>
- Gaudichaud, F. (2016). Ressources minières, extractivisme et développement en Amérique latine : perspectives critiques. *Idées d'Amérique*, [En ligne] 8.

- Geoffrion, P. (2003). *Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.) Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Ghiso, A. (2009). Pedagogía Social en América Latina: Legados de Paulo Freire. *Relaciones, Serie: R-Educación* [En ligne], (24).
- Ghliss, Y., Paveau, M.-A. et Ruchon, C. (2019). Dynamiques discursives de la vulnérabilité. Introduction. Signes, Discours et Sociétés. *Revue semestrielle en sciences humaines et sociales dédiée à l'analyse des Discours*, 1-10.
- Giordan, A., et Souchon, C. (1995). *La educación ambiental: guía práctica*. Diada Editora.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- Girault, Y. (2018). De la prise en compte des problèmes socio écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions* [En ligne] (14-2). <https://doi.org/10.4000/ere.2727>
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogies of Disruption and the Challenge of Social Justice under Regimes of Neoliberalism. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27.
- Godard, O. (2015). *Environnement et développement durable. Une approche méta-économique*. De Boeck Supérieur, Louvain-la Neuve.
- Goebel, A. G. M. (2010). Ecologismo de los pobres y marginalidad social: Vehículos de complementariedad y puentes dialógicos. *Reflexiones*, 81(1), 127-142.
- Gonzalez-Gaudio, E. J. (2006). Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición? *Trayectorias*, 8(20-21), 52-62.
- Gonzalez-Gaudio, E. J. et Puente-Quintanilla, J. C. (2010). El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(1), 27-45. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol5.n1.p27-45>
- Gonzalez, E. J. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 15-24.

- González Díaz, S. M. (2018). El desplazamiento forzado interno. Una comparación entre Colombia y Perú *Estudios Políticos (Medellín)*, (53), 100-125.
<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a05>
- Gros, D. (2004). Un processus de marginalisation en zone urbaine. *L'éducation en débats: analyse comparée*, (2), 3-21.
- Grupo de trabajo sobre minería y derechos humanos en América Latina. (2014). *El impacto de la minería canadiense en América Latina y la responsabilidad de Canadá*.
- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la naturaleza: ética biocéntrica y políticas ambientales* Editorial Abya-Yala.
- Guevara, R. (2003). La nueva colonización urbana. El desplazamiento forzado. *Anuario americanista europeo*, (1), 191-205.
- Gutierrez, L. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Revista Científica*, 3(23), 57-76.
- Guzmán Jiménez, L y Monterroza Baleta, V. (2022). *La educación ambiental en Colombia: contenido normativo y propuestas para la materialización efectiva de los postulados constitucionales en educación ambiental*. Universidad Externado de Colombia.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume One : Reason and the Rationalization of Society*. Boston : Beacon Press.
- Hallé, A. (2008). Le loisir en institution : concept milieu de vie. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 5 (11). <https://bel.uqtr.ca/id/eprint/1026/>
- Hastings, A. (2009). Neighbourhood environmental services and neighbourhood 'effects': Exploring the role of urban services in intensifying neighbourhood problems. *Housing Studies*, 24(4), 503-524.
- Hattie, J. A. C. (2003, octubre). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us. ACER Research Conference.
- Hattie, J. et Donoghue, G. (2018). *A model of learning. Dans Contemporary theories of learning* (2nd Edition). Routledge.
- Henao, H. et Sanchez, S. (2019). La educación ambiental en Colombia, utopía o realidad. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 213-219.
- Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, M.(2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Herrera-R, J., Reyes-S, L., Amaya-T, H. et Gerena-R, O. (2006). Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá. *Gestion y ambiente*, 9(1), 115-122.

- Hoffmann, B. (2020). Cambio climático y desastres naturales. Exposición desigual, impactos y capacidad para hacerles frente. Dans M. Busso et J. Messina, *La crisis de la desigualdad. América latina y el Caribe en la encrucijada* (p. 247-267). BID.
- IAvH (2017, 11 septembre). *Biodiversidad colombiana: números para tener en cuenta*. IAvH. <http://www.humboldt.org.co/es/boletines-y-comunicados/item/1087-biodiversidad-colombiana-numero-tener-en-cuenta>
- IAvH (2020). *Estado y conservación de los páramos en Colombia*. <http://reporte.humboldt.org.co/biodiversidad/2020/cap1/101/#seccion1>
- IDIGER. (2017). *Caracterización general de escenarios de riesgo*. Consejo local de gestión del riesgo y cambio climático.
- IDIGER. (2019). *Caracterización general de escenarios de riesgo*. Consejo local de gestión del riesgo y cambio climático. Localidad Ciudad Bolívar
- Indepaz, Cumbre agraria et Marcha patriótica. (2020). *Registro de líderes y personas de DDHH asesinadas desde la firma del acuerdo de paz*.
- IUCN (2018, 15 juin). *The IUCN Red list of threatened species*. <http://www.iucnredlist.org/>
- Jacobs, M. (2019). L'ordre scolaire local des établissements : analyse de différentes formes de travail institutionnel avec les élèves et leurs familles. *Éducation et socialisation*, [En ligne] (53). <https://doi.org/10.4000/edso.7096>
- Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Junca, G. J. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Revista papeles*, 10(19), 26-39.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. S. Savoie-Zajc *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Killean, D. (2003). Poverty, Equalities and Social Inclusion. *Policy Futures in Education*, 1(4), 626-639.
- Lange, J.-M. et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et «éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable»: quelles questions, quels repères? *Didaskalia*, 28, 85-100.

- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier(dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Lastra, R. (2015). Environmental degradation as a result of the armed conflict in colombia. *Legem*, 3(1), 59-70.
- Latouche, S. (2001). Nature, écologie et économie. Une approche anti-utilitariste. *Revue du Mauss*, 17, 57-70.
- Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1994). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Éditions Ville-Marie
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation (3e éd.)*. Montréal: Guérin.
- Lingard, B. (2011). Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence. *Éducation et sociétés*, 27(1), 39-52. <https://doi.org/10.3917/es.027.0039>
- Lobato, R. L. (1995). Espaço, um conceito chave da geografia. Dans *Geografia: conceitos y temas* (p. 15-47).
- Locke, S. (2009). Environmental education for democracy and social justice in Costa Rica. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(2), 97-110. <https://doi.org/10.1080/10382040902861171>
- Loisy, C. (2000). Pauvreté, précarité, exclusion. Définitions et concepts. Dans *Les travaux de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale*. La documentation française.
- Lombard, M. (s. d.). Planeación insurgente en asentamientos informales: un estudio de caso en Cali, Colombia. *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 5(10), 16.
- Londoño, B. (s. d.). Bogotá: una ciudad receptora de migrantes y desplazados con graves carencias en materia de recursos y de institucionalidad para garantizarles sus derechos. *Estudios Socio-juridicos*, 6(1).
- Lourtioz, J. Lecomte et S. Szopa (2022). Chapitre 8. Impacts des changements climatiques. Dans J.-M. Lourtioz, J. Lecomte et S. Szopa, *Enjeux de la transition écologique* (p. 221-244). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/978-2-7598-2662-9.c010>
- Low, S. M. et Altman, I. (1992). Place Attachment. Dans I. Altman et S. M. Low (dir.), *Place Attachment* (p. 1-12). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_1
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Lyman, L. L. et Villani, C. J. (2002). The Complexity of Poverty: A Missing Component of Educational Leadership Programs. *Journal of School Leadership*, 12(3), 246-280. <https://doi.org/10.1177/105268460201200302>

- Lynch, K. et Payet, J.-P. (2011). L'égalité en éducation : redistribution, reconnaissance, représentation et relations affectives. *Éducation et sociétés*, 27(1), 5-22.
<https://doi.org/10.3917/es.027.0005>
- Madanipour, A., Shucksmith, M. et Talbot, H. (2015). Concepts of poverty and social exclusion in Europe. *Local Economy: The journal of the local economy policy unit*, 30(7), 721-741.
- Mandeville, L. (1998, Mai). *Les dimensions et apports de l'apprentissage expérientiel dans la formation universitaire en psychologie*. 66e Congrès de l'ACFAS. Communication 13 mai 1998.
- Marino, R. (2010). Urbanismo pirata: tácticas y estrategias en asentamientos informales. *Traza*, 1(1), 198-208.
- Martin, C. (2020). Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel. *Les Cahiers de la Justice*, 4(4), 667-677. <https://doi.org/10.3917/cdlj.1904.0667>
- Martinez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111.
- Martinez-Alier, J. (2003). *The environmentalism of the poor*. Edward Elgar Publishing.
- Martinez-Alier, J. (2004). Los conflictos ecologico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 1, 21-30.
- Massé, M. (2016). *Styles: Critique de nos formes de vie*. Gallimard.
- Mason, S. et Potayos, C. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45-66.
- Mazorco, G. (2010). Educacion en crisis. *Polis* [En linea], 25.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools : An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Pearson Education.
- Meertens, D. (2008). Discriminación racial, desplazamiento y género en las sentencias de la Corte Constitucional. El racismo cotidiano en el banquillo. *Universitas Humanistica*, (66), 83-106.
- Mejía, M. R. (1991). Escuela formal y educación popular Hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad. *Revista Educacion y pedagogia*, (6), 85-96.
- Mejia J., M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 62.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Mendoza, Y. (2017). Derecho a la ciudad. Reconstrucción del imaginario urbano. *Dans Trienal de investigacion FAU*. Caracas, Venezuela

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Ambiente, vivienda y desarrollo territorial, Ministerio de educación nacional (MAVDT-MEN) (2003). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Fotolito América Ltda.
- Ministerio de Educación nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Ciencias naturales y educación ambiental*.
- Ministerio de Educación nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*.
- Ministerio de Educación nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias Naturales*.
- Misturelli, F. et Heffernan, C. (2010). The concept of poverty: A synchronic perspective. *Progress in Development Studies*, 10(1), 35-58.
- Mora Cortés, A. F. M. (2013). Conflicto, violencia socioeconómica y desplazamiento forzado en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 35.
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
- Morales, L. (2017). *La paz y la protección ambiental en Colombia* [Informe] Diálogo interamericano.
- Morales-Trujillo, K. A., Martínez-Solano, J. M., & Salazar-Araujo, E. (2018). Pobreza estructural y corrupción en Colombia. *Liderazgo Estratégico*, 8(1), 102–110
- Moreau, S. et Veyret, Y. (2009). Comprendre et construire la justice environnementale. *Annales de géographie*, 665-666(1), 35-60. <https://doi.org/10.3917/ag.665.0035>
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de saberes: Investigaciones y ciencias sociales*, (46), 125-142.
- Moreno Crossley, J. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*. Miami, Center for Latin American Studies, University of Miami.
- Murillo, F. et Hernandez, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. et Hernandez-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(3), 13-32.
- Munoz, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41.

- Munoz, T. M. (2018). El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente. *Infancias imagenes*, 18(1), 132-141.
- Musset, M. (2010). L'éducation au développement durable. *Dossier d'actualité*, (56), 15.
- Naoufal, N. (2017). Justice environnementale et écocitoyenneté. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et Barbara Bader *Éducation, environnement, écocitoyenneté* (p. 258). Presses de l'Université de Québec.
- Naranjo, G. (2004). Ciudades y desplazamiento en Colombia. El reasentamiento de hecho y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización. Dans M. N., Bello (dir.). *Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (1. ed). Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Naranjo, G. et Hurtado, D. (2002). El derecho a la ciudad. Migrantes y desplazados en las ciudades colombianas. *Revista en estudios políticos*, 4-15.
- Nicolas, P. (2007). Pensée critique de l'enseignement en Zone d'Éducation Prioritaire à la lumière de l'écoformation. *Éducation relative à l'environnement, regard- recherches-réflexions*. 6. <https://doi.org/10.4000/ere.4022>
- Nocua, D. (2019). Violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en el postconflicto: Dificultades y retos para la implementación de una paz estable y duradera en Colombia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(1). <https://doi.org/10.15359/rldh.30-1.6>
- Nova, M. P. N., Arias, L. A. A. et Burbano, Z. B. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*, 8(1), 27-39.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós
- Observatoire des inégalités (2015, 25 juin). *Refonder l'école devrait être une priorité pour faire réussir les plus pauvres*. https://www.inegalites.fr/Refonder-l-ecole-devrait-etre-une-priorite-pour-faire-reussir-les-plus-pauvres?id_theme=17
- Ocampo, M. O. (2010). El desplazamiento forzado intraurbano: Un drama en la ciudad de Medellín - Colombia. *Kavilando*, 2(2), 113-212.
- Ochoa, O. A. (2013). Plan Colombia: Una Lectura Retrospectiva. *Panorama*, 7(12), 9-22. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v7i12.366>

- Olaya, A. Y. (2022). ¿Condenados a la expulsión? despojo y desplazamientos forzados en las comunidades afrodescendientes del pacífico colombiano. *Tabula Rasa*, (41), 171-198. <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.08>
- OMS. (2016, 26 septembre). *L'OMS publie les estimations nationales de l'exposition à la pollution de l'air et les effets sur la santé*. <http://www.who.int/fr/news-room/detail/27-09-2016-who-releases-country-estimates-on-air-pollution-exposure-and-health-impact>
- Ordóñez, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y sociedad*, 30(71), 1-30.
- Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions* (1). <https://doi.org/10.4000/ere.7370>
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux* [Thèse doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel
- Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage: une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. Dans P., Maubant et L., Roger, *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Presses de l'Université de Québec.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2002). La educación ambiental a través de los grandes momentos de su historia. Dans L. Sauvé, ; I. Orellana, ; M. Sato, (Eds.) *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement d'une Amérique à l'autre*. Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal.
- Orellana, I. (2002). Buscando enfrentar los desafíos educativos contemporáneos : la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Dans L., Sauvé, Orellana, I, et Sato, M. (Eds.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement d'une Amérique à l'autre*. Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal.
- Orellana, I., Sauvé, L., Marleau, M.-È. et Labraña, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions* (7). <https://doi.org/10.4000/ere.3135>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2013). *El problema de las drogas en las Américas*. Washington: OEA.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia. Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191 <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>

- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.
- Pacheco, T. (2007). Desigualdad, injusticia ambiental y racismo: una lucha que trasciende el color de la piel. *Polis Revista Latinoamericana*, (16), 1-17.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Palencia, E. (2011). Análisis de los Derechos Humanos en Colombia, Caso Falsos positivos. *Frónesis*, 18(2), 171-191.
- Papadimitriou, V. (2001). Science and Environmental Education: Can They Really Be Integrated? Dans *Science and Technology education: Preparing future citizens*. Proceedings of the IOSTE Symposium in Southern Europe. Paralimni, Cyprus
- Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupoas de dialogo rural, una estrategia de incidencia (227) [Informe]. Centro latinoamericano para el desarrollo rural.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27(1), 23-37. <https://doi.org/10.3917/es.027.0023>
- Paz M., L. S., Avendaño C., W. R. et Parada, A. E. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto colombiano. *Luna Azul*, (39), 250-270. <https://doi.org/10.17151/luaz.2014.39.15>
- Paz, A. (2019, 3 mai). *Luego de la paz con las Farc, los conflictos ambientales en Colombia cambiaron pero no desaparecieron*. Mongabay <https://es.mongabay.com/2019/05/deforestacion-e-incendios-en-colombia-siguen-generando-conflictos-ambientales/>
- Pebley, A. et Sastry, N. (2011). Neighborhoods, Poverty, and Children's Well-Being. Dans D. Grusky et S. Szelenyi. *The inequality reader* (2^e éd., p. 14). Routledge.
- Pellow, D. N. (2000). Environmental Inequality Formation: Toward a Theory of Environmental Injustice. *American Behavioral Scientist*, 43(4), 581-601. <https://doi.org/10.1177/0002764200043004004>
- Penalva, J. P. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI*, 12(1), 181-199.
- Pérez, M. (2016). El discurso ambiental en Colombia: una mirada desde el Análisis Crítico del Discurso. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 131, 139-158.
- Pérez, A. (2019a, 28 juillet). *La política educativa en el PND perpetúa la inequidad y la exclusión*. Semana. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/en-colombia-la-educacion-publica-no-esta-enfocada-a-la-calidad-por-angel-perez-martinez/274866/>

- Pérez, A. (2019b, 3 mars). *En Colombia la educación pública no está enfocada a la calidad*. Semana. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/la-politica-educativa-en-el-pnd-perpetua-la-inequidad-y-la-exclusion-por-angel-perez-martinez/268148/>
- Pérez P., T. H. (2015). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Pérez-Rincón, M. A. (2015). Injusticias ambientales en Colombia: Estadísticas y análisis para 95 casos. *Ambiente y Sostenibilidad*, 4(1), 65-78. <https://doi.org/10.25100/ays.v4i1.4315>
- Pérez-Rincon, M., Peralta-Ardila, M. del P., Vélez-Torrez, I. et Méndez, F. (2022). Conflicto armado interno y ambiente en Colombia: análisis desde los conflictos ecológicos. 1960-2016. *Journal of political ecology*, 29(1), 672-703.
- Picón, Y. R., Arciniegas, L. et Becerra, J. J. (2006). Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida. *Tendencia y retos*, 11, 11-23.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Naciones Unidas, CEPAL, Div. de Estadística y Proyecciones Económicas.
- PNUD. (2022). *Informe sobre desarrollo humano. Tiempos inciertos, vidas inestables: configurar nuestro futuro en un mundo de transformación*. PNUD.
- Prosser-Bravo, G., Bonilla, N., Pérez, M., Prosser, C. et Rojas Andrade, R. M. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol Importancia del contexto de implementación en los programas de Educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78),73-96 <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322>
- Pruneau, D. (1997). Le sens du lieu: un concept prometteur en éducation relative à l'environnement. *Vie pédagogique*, 105, 8-9.
- Pruneau, D. et Desjardins, G. (2003). L'éducation au développement urbain : Quelle éducation pour quels développements ? *Éducation relative à l'environnement. Regards-recherches-reflexions*, 4. <https://doi.org/10.4000/ere.4949>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. et Valenzuela, J. P. (2018). OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Ramirez, G. et Cossio, P. (2015). El estado de la educación de las familias en situación de pobreza extrema en Colombia: retos y oportunidades para el siglo XXI. *Revista Ciencias estratégicas*, 23(34), 307-319.
- Rawls, J. (2016). A Theory of Justice. Dans B. Williams, *Essays and Reviews* (p. 82-87). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400848393-019>

- Redondo, P. et Thisted, S. (1997). Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes. *Primer Congreso Internacional Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*.
<https://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>
- Registro único de víctimas (2019). *Unidad para víctimas*.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Richez, J. C. (2010). *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*. [Suivis d'une bibliographie sommaire] Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. France
- Riddell, S., Stead, J., Weedon, E. et Wright, K. (2011). Theorising equality in education: What can be learnt from the field of additional support needs? *Éducation et sociétés*, 27(1), 67-83.
<https://doi.org/10.3917/es.027.0067>
- Robinson, J. A. (2016). La miseria en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (76), 9-88.
<https://doi.org/10.13043/dys.76.1>
- Robette, N. (2012). Les espaces de vie individuels : de la géographie à une application empirique en démographie, *Cybergeo : European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, 605. DOI : 10.4000/cybergeo.25332
- Robottom, I. (1990). Reconstructing the curriculum for environmental responsibility. *New Education*, 12(1), 61-71.
- Rodriguez, J. (2012). Los siniuosos caminos del racismo: el racismo ambiental en Argentina. *Revista de Antropología experimental*, (12), 43-59.
- Romero, F. A. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. Dans B. Garcia (dir.) *Violencia y educación. Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada*. Universidad municipal Francisco José de Caldas.
- Roncancio Jimenez, G. (2014). Contexto geopolítico, globalización, crisis civilizatoria y paz en Colombia *Agora U.S.B.*, 14(2), 437. <https://doi.org/10.21500/16578031.23>
- Rouay-Lambert, S. (2016). Bien commun et marginalité sociale : les utopies urbaines et sociales en question *Transversalités*, (138), 51-68. <https://doi.org/10.3917/trans.138.0051>
- Ruiz, G. (2016). *Urbanización del desplazamiento en Bogotá, morfología urbana asociada al fenómeno del desplazamiento interno forzado. Estudio de caso en los barrios "Las Palmitas" y "Potosí" en Bogotá* [Memoire, Universidad Nacional de Colombia] repositorio institucional
- Saloan, C. (2013). Transforming multicultural classrooms through creative place-based learning. *Multicultural education*, 21(1), 26-32
- Sánchez, L. M. (2008). Éxodos rurales y urbanización en Colombia. Perspectiva histórica y aproximaciones teóricas. *Bitacora*, 13(2), 57-72.

- Sánchez, J. G. S. et Leandro, M. A. L. (2015). Aportes para una perspectiva política de la educación ambiental en los contextos escolares multiculturales de bogotá. *VIII EPEA. Encuentro de investigación en Educación Ambiental*.
- Sanghee, J. (2017). La pobreza urbana de América Latina y los desafíos en la era del desarrollo sustentable *PORTES, revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, 11(21), 27-48.
- Saunders, P. et Tsumori, K. (2002). Poor concepts: social exclusion, poverty and the politics of guilt. *Policy: A journal of public policy and ideas*, 18(2), 32-37.
- Sauvé, L. (1997b). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin Éditeur
- Sauvé, L. (1997c). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre le modernidad y la posmodernidad : en busca de un marco de referencia educativo integrador *Topicos*, 1(2), 7-27.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, P. Clarkin *The future of Environmental Education in a Postmodern World?* Yukon College
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27(1/2), 1-4
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement. Regards-recherches-reflexions*, 3 <https://doi.org/10.4000/ere.6603>
- Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *Liaison Énergie-Francophonie*, (72), 33-41
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47
- Sauvé, L. (2007). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187 <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico *Revista científica*, 1(18), 12-23
- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement Dans Barthes, A. et Lange, J.M. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à*. (113-124). Paris : L'Harmattan.

- Sauvé, L. et Orellana, E. I. (2002). La formación continua de profesoras en educación ambiental: La propuesta de edamaz *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(10), 50-62
- Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Brunelle, R. et Berryman, T. (2005). Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education *Policy Futures in Education*, 3(3), 271-283
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par logiciel NUD•IST *Recherches qualitatives*, 21, 99 <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. S. Savoie-Zajc, et T. Karsenti *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds) *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice: the expanding sphere of a discourse *Environmental Politics*, 22(1), 37-55 <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.755387>
- Secretaria de Ambiente (SDA). (2020, 20 août). *La estructura ecológica principal debe ser el eje articulador de las ciudades sostenibles*. https://ambienteBogotá.gov.co/noticias-de-ambiente/-/asset_publisher/Fziya03up5Z6/content/la-estructura-ecologica-principal-debe-ser-el-eje-articulador-de-las-ciudades-sostenibles
- Secretaría distrital de educación (SED). (2021). *Caracterización sector educativo* [Rapport]. SED Bogota
- Secretaria distrital de educacion (SED). (2011). *Orientaciones pedagogicas para la formulacion, implementacion y consolidacion de los PRAE en los colegios del Distrito Capital. Herramientas para la vida : Aprender a proteger y conservar el ambiente* (65 p.). Litomater
- Secretaria distrital de educacion (SED). (2020a). *Territorios ambientales. Base para fortalecer la educacion ambiental en la escuela* (28p.). Alcaldia Mayor de Bogota
- Secretaria distrital de educacion (SED). (2020b). *Tejiendo las lineas del PRAE* (37 p.). Alcaldia Mayor de Bogota

- Secretaría distrital de educación (SED). (2020c). *El proyecto ambiental escolar (PRAE). Estrategia para dinamizar la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo* (31 p.). Alcaldía Mayor de Bogotá
- Secretaría de planeación. (2021). *ABC del POT. Plan de ordenamiento territorial. Bogotá reverdece 2022-2035*. Secretaría de planeación
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/generales/abc_pot.pdf
- Secretaría distrital de integración social. (2021). *Lectura integral de realidades. Estrategia territorial integral social. Localidad Bosa [Informe]* Alcaldía Mayor de Bogotá
https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_7.pdf
- Secretaría distrital de integración social. (2021). *Lectura integral de realidades. Estrategia territorial integral social. Localidad San Cristobal [Informe]* Alcaldía Mayor de Bogotá
https://integracionsocial.gov.co/images/docs/2022/transparencia/ETIS/San_Cristobal_I_2022.pdf
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice* (496 p.). Penguin Press
- Sepúlveda, L. E. (2010). « praeizar » el proyecto educativo institucional: una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media Luna Azul, (30), 142-163
- Servigne, P. (2016). Penser l'effondrement: à la rencontre des collapsologues *Revue du Crieur*, (5), 132-145 <https://doi.org/10.3917/crieu.005.0132>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
<https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: three paradigms *International Labour Review*, 133, 531-578.
- Simon, P. (2004). Introduction au dossier : « la construction des discriminations » *Sociétés contemporaines*, 53(1), 5 <https://doi.org/10.3917/soco.053.0005>
- Sinaï, A. et Löwy, M. (2019). Décroissance, écosocialisme : comment répondre à la question écologique ? *Ballast*, 1(7), 54-69 <https://doi.org/10.3917/ball.007.0054>
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education : Connecting Classrooms and Communities* Great Barrington, MA : The Orion Society.
- Soledad, J. et Egea, C. (2011). El análisis del desplazamiento interno en Colombia con base en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD): localización y características (2000-2007). *Scripta Nova: Revista electronica de geografia y ciencias sociales*, 15(359).

- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social: con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad* (Primera edición). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Soulet, M.-H. (2014). Vulnérabilité et enfance en danger. Quel rapport ? Quels apports ? Dans I. Lardeaux (éd) *Vulnérabilité, identification des risques et protection de l'enfance. Nouveaux éclairages croisés*. La documentation française.
- Speller, P. (2000). Évolution de la prise en compte de l'éducation relative à l'environnement dans les politiques éducatives du Brésil *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 2, 201-206
- St-Cyr, D. et Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative: quelques questionnements *Recherches Qualitatives*, 20, 113-125
- Steel, A. (2011). Beyond Contradiction: Exploring the Work of Secondary Science Teachers as They Embed Environmental Education in Curricula *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), 1-22
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153
- Suárez, X. et Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904 <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Tan, M. et Pedretti, E. (2010). Negotiating the complexities of environmental education: A study of Ontario teachers *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(1), 61-78.
- Tangen, D. et Fielding-Barnsley, R. (2007). Environmental education in a culturally diverse school *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 23-30.
- Tapia, V. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de barrio? Trayectoria del concepto de barrio y apuntes para su problematización *Antropologías del Sur*, 2(3), 121-135. <https://doi.org/10.25074/rantros.v2i3.835>
- Tenti, E. F. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73
- Thésée, G. et Carr, P. (2008a). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 65-90.
- Thésée, G. et Carr, P. (2008b). L'interculturel en environnement : Rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale *Comparative and International Education*, 37(1) <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v37i1.9112>

- Thésée, G., Carr, P. R. et Potwora, F. (2016). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 363-387 <https://doi.org/10.7202/1036437ar>
- Torres, A. (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32 <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A. (2013). La Educación Popular latinoamericana: contextos y desafíos actuales. *Revista Pueblos*, 56, 28-30
- Torres, M. (s.d.). La educación ambiental en Colombia: Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción. A la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción.
- Torres, M. (1998). La educación ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción *La experiencia de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 23-48 <https://doi.org/10.35362/rie1601110>
- Torres, M. (2011). L'éducation relative à l'environnement en Colombie : une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions* (9) <https://doi.org/10.4000/ere.1480>
- Trucco, D. (2014). Educación y desigualdad en América Latina. *CEPAL-Series políticas sociales*, (200), 5-31.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético- político. Encuentro continental de educadores agustinos.
- UNEP (2013). *World environmental situation room*. <https://wesr.unep.org>
- UNESCO (2014). *La crisis mundial del aprendizaje*. UNESCO
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report. Accountability in education : meeting our commitments* [Rapport]. UNESCO <https://en.unesco.org/gem-report/report/2017/accountability-education>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education* [Rapport] Educational and Cultural Organization of the United Nations <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNICEF. (2022). *A statistical profile of violence against children in Latin America and the Caribbean* [Rapport] UNICEF <https://www.unicef.org/lac/en/reports/statistical-profile-of-violence-against-children-in-latin-america-and-caribbean>
- Universidad Libre et Jardin botanico de Bogota. (2006). *Guia metodologica para la formulacion de proyectos ambientales escolares*. Panamericana formas e impresos

- Uribe, L. (2020, 8 septembre). *Racismo ambiental: otra de las violencias en el Norte del Cauca*. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/analistas/racismo-ambiental-otra-de-las-violencias-en-el-norte-del-cauca-article/>
- Uribe-Castro, H. U. (2011). las contradicciones de la economía-mundo capitalista en la sociedad global. *Latinoamérica Revista de Estudios Latinoamericanos*, (53), 169-200
- Vega, H. A. V. (2013). Situación educativa y cultural de la población desplazada en cúcuta (Colombia) *Revista Educaion y desarrollo social*, 7(2), 108-133
- Vega, R. (2015). *La dimensión internacional del conflicto social y armado en colombia injerencia de Los estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de estado*. Espacio critico.
- Veit-Wilson, J. (2006). No Rights without Remedies: Necessary Conditions for Abolishing Child Poverty *European Journal of Social Security*, 8(3), 317-337
<https://doi.org/10.1177/138826270600800306>
- Vera Rodríguez, J. M. (2018). Violencia, paz y conflictos ambientales en colombia: Una mirada desde la ecología política y la sociología de la violencia *Luna Azul*, (46), 409-421
<https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.21>
- Vérez, J.-C. (2021). Pauvreté et développement humain dans les pays émergents *Politique étrangère, Printemps* (1), 23-37 <https://doi.org/10.3917/pe.211.0023>
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable *Éducation et sociétés*, 27(1), 101-115
<https://doi.org/10.3917/es.027.0101>
- Villalba, B. et Zaccai, E. (2007). Inégalités écologiques, inégalités sociales : interfaces, interactions, discontinuités ? *Développement durable et territoires*, (Dossier 9).
<https://doi.org/10.4000/developpementdurable.3502>
- Villarraga S., Á. (2015). Los procesos de paz en Colombia, 2018 (documento resumen) (Primera edición). Fundación Cultura Democrática.
- Vinasco Martínez, D. (2018). Pacificando el barrio: orden social, microtráfico y tercerización de la violencia en un barrio del distrito de Aguablanca (Cali, Colombia) *Cultura y Droga*, 24(27). <https://doi.org/10.17151/culdr.2019.24.27.8>
- Vivas, H. (2016, 18 avril). *Ventajas y desventajas de tener Más Familias en Acción*. Razón Pública <https://razonpublica.com/ventajas-y-desventajas-de-tener-mas-familias-en-accion-mfa/>
- Wacquant, L. (2006). Les banlieues populaires à l'heure de la marginalité avancée *Sciences humaines*, 4, 30-33.

- Wagle, U. (2005). Multidimensional poverty measurement with economic well-being, capability, and social inclusion : A case from Kathmandu, Nepal. *Journal of Human Development*, 6(3), 301-328.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural.
- World Bank Group. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. World Bank Group <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2021/10/27/hacia-la-construccion-de-una-sociedad-equitativa-en-colombia>
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta *Revista CS*, 187-208
<https://doi.org/10.18046/recs.i8.1133>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton
- Zarate, R., Velez, C. et Caballero, J. (2020). La industria extractiva en América Latina, su incidencia y los conflictos socioambientales derivados del sector minero e hidrocarburos *Revista espacios*, 41(24), 154-167.
- Zuluaga, H. A. et Insuasty, A. (2019). Por la vida, ¿Hasta la vida misma?: Líderes sociales en Riesgo (Colombia). *El Ágora USB*, 19(2), 313-321. <https://doi.org/10.21500/16578031.4386>
- Zwick Monney, M. et Grimard, C. (2015). De la marginalité à la vulnérabilité: Quels liens entre concepts, réalités et intervention sociale? *Nouvelles pratiques sociales*, 27(2), 45-59.
<https://doi.org/10.7202/1037678ar>

