

Dans le cadre du numéro thématique # 72
de la revue Liaison Énergie-Francophonie
« Former et éduquer pour changer nos modes de vie »

L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable

Lucie Sauvé

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

Référence : Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *In* « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », *Liaison Énergie-Francophonie*, 72, Décembre 2006, p. 33-41.

Adoptant une posture instrumentale, l'éducation devient un outil au service du programme politico-économique mondial de développement durable. En réponse à la recommandation de l'ONU, les différents états du monde se sont donné ou sont en voie de se donner des stratégies d'éducation pour le développement durable. Certains exemples sont présentés et discutés dans cet article, de façon mettre en perspective critique les fondements et les visées d'un tel projet éducatif planétaire.

L'éducation pour le développement durable : manifestation et moteur de la globalisation

C'est du Conseil économique et social de l'ONU qu'émane le projet planétaire de développement durable. Le Conseil a mandaté l'UNESCO (à titre d'agence d'exécution) pour coordonner les activités de la Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014) et pour stimuler les opérations de réforme de tous les systèmes d'éducation du monde visant à réorienter les curriculums vers la promotion du développement durable. Il ne s'agit pas de discuter cette mission éducative, de perdre du temps dans de futilités discussions qualifiées de « sémantiques », mais d'opérationnaliser le projet à travers des stratégies efficaces. On retrouve ici une logique pragmatique qui met l'accent sur les indicateurs plutôt que sur les fondements. L'argument des autorités internationales repose souvent sur un raisonnement circulaire : il y a « nécessité d'améliorer les systèmes éducatifs et la conception des programmes d'apprentissage du développement durable afin de faire mieux comprendre à tous comment promouvoir et réaliser le développement durable » (UNESCO, 2004, p. 8 - faisant référence aux travaux du Conseil économique et social). Le but louable est celui d'« améliorer la qualité de vie » des générations actuelles et futures. C'est le développement économique durable qui devient la clé du succès de cette entreprise planétaire, pour laquelle il importe de « mobiliser les esprits ».

En contexte de mondialisation, l'éducation répond à une mission économique. Dans le langage des grandes organisations, on parle de formation de « ressources humaines » (CNUED, 1993; ONU, 1995) et de « capital humain » (Albala-Bertrand, 1992; CNUED, 1993). À titre d'exemple, citons cet extrait du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (1998, p. 11) : « *chaque enfant devrait acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à son développement personnel dans une société globalisée et devenir membre actif* ».

dans un marché en évolution rapide. » La même conception d'une éducation instrumentale se retrouve dans la Déclaration de Johannesburg, axée sur le *credo* du libre-marché comme moteur du développement humain et sur la foi en une techno-science occidentale pour résoudre les problèmes :

Nous travaillerons ensemble pour nous entraider à accéder aux ressources financières, aux avantages de l'ouverture des marchés, à développer nos capacités, à utiliser la technologie moderne pour réaliser le développement et s'assurer qu'il y ait transfert technologique, développement des ressources humaines, éducation et formation pour bannir à jamais le sous-développement. (ONU, 2002)

L'éducation pour le développement durable est sans conteste une manifestation et un moteur de la globalisation. Elle s'inscrit dans le « Nouvel ordre éducatif mondial », de conception libérale et utilitariste (Laval et Weber, 2002, p. 9). C'est ce que montre l'analyse des documents formels de la filière ONU¹ (Sauvé et coll., 2003). L'éducation pour le développement durable, qui adopte le schème conceptuel désormais « classique » des trois sphères représentant l'organisation du monde (économie, société et environnement), véhicule une cosmologie particulière. L'économie (dont il faut stimuler la croissance) est réifiée : elle devient une entité à part entière, située en dehors de la société (dont elle est pourtant une dimension intégrante) ; elle détermine en toute légitimité les relations entre société et environnement. L'environnement est restreint à un ensemble de ressources qu'il importe d'utiliser « rationnellement » pour assurer la durabilité du développement. Le rapport société – environnement est ainsi celui du couple producteur/consommateur – ressources, atrophiant de ce fait l'essence même de la nature, dont celle de l'être humain. La culture, artificiellement extraite de la société, devient une toile de fond, un contexte dont il faut tenir compte pour mieux y déployer le développement durable. Paradoxalement, on souhaite que l'adoption universelle de cette vision du monde – occidentale – contribue à maintenir la diversité culturelle².

Une double tension

La dynamique du développement durable n'est pas facile à appréhender : comme pour toute autre manifestation de la globalisation, on y trouve une double tension. D'une part, en raison de son caractère optimiste (assurance d'une meilleure qualité de vie grâce au développement soutenu) et très malléable, le développement durable apparaît comme une habile stratégie séductrice à l'intention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il importe de convaincre de la nécessité de tenir compte des réalités socio-écologiques. Par ailleurs, dans un souci de « démocratiser » le concept, on invite chaque groupe social, chaque organisme, à s'approprier ce terme flou³, et à lui donner le sens qu'il souhaite et qui convient à son propre contexte d'action⁴.

¹ Ces documents reflètent l'« évolution » des préoccupations internationales depuis la Conférence de Stockholm (1972 – Première conférence internationale sur « l'environnement humain », abordant les relations entre l'environnement et les réalités économiques et sociales), en passant par le Sommet de Rio (1992 – traitant d'« environnement et développement »), jusqu'au Sommet de la Terre à Johannesburg (2002, qui consacre avec le « développement durable » la priorité accordée au pôle économique du développement).

² Aminata Traoré (2002), ex-ministre du Mali, traite des problématiques du développement à l'image du monde occidental dans son ouvrage intitulé *Le viol de l'imaginaire*.

³ Kates et coll. (2005) soulignent que c'est précisément l'ambiguïté d'un tel oxymoron qui devient sa force : elle favorise sa résonance avec diverses autres cadres conceptuels et stimule la créativité pour lui donner un sens.

Il faut certes reconnaître à ce sujet que de nombreux organismes et éducateurs s'en sont fort bien accommodé jusqu'ici pour réaliser des projets socialement et écologiquement pertinents. Ce qu'ils retiennent généralement de la proposition du développement durable c'est l'idée de contribuer à la « durabilité » ou viabilité de l'environnement et de « développer » l'éducation, la santé, la résilience, la sécurité, l'emploi, la participation, la démocratie, la paix, la dignité, l'équité, la culture (Kates et coll., 2005) : une mosaïque des meilleures intentions du monde qu'on tente d'intégrer entre elles et qu'on accepte de rassembler sous le vocable de « développement durable » (au nom d'un « consensus international » - et dans un souci de « rester dans la parade » - financement oblige). Rarement prend-on conscience qu'on aurait pu les rassembler mieux encore dans d'autres cadres de références moins dualistes (société/nature), moins ressourcistes, témoignant d'autres visions du monde⁵.

Mais d'autre part, on observe que la rhétorique du développement durable sert dans trop de cas à légitimer le *statu quo* (pensons par exemple, à l'achat du droit de polluer) : il suffit de changer quelques éléments accessoires et d'utiliser le vocabulaire de la « durabilité » pour justifier les mêmes politiques et pratiques de « développement » qui n'ont cessé de creuser l'écart entre riches et pauvres et de poursuivre le projet d'occidentalisation du monde (Latouche, 2005). A titre d'exemple, la vertueuse « lutte contre la pauvreté » visée par le développement durable rejoint l'un des Objectifs du millénaire de l'ONU (où la pauvreté est perçue comme la cause des problèmes et non comme le résultat) : cette lutte apparaît comme « un nouvel instrument d'intégration subordonnée à l'économie mondialisée »; elle est axée non pas sur la réduction des inégalités et le partage du pouvoir sur les ressources, mais sur l'accroissement du capital (Lapeyre, 2006).

Enfin, quoi qu'il en soit, une analyse conceptuelle du « développement durable » montre qu'il s'agit d'un cadre de référence, d'un moule à penser, beaucoup trop étroit (voire déformant) pour en faire un projet de société et encore moins, un projet éducatif⁶. L'éducation pour le développement durable repose sur une méprise : on y confond une habile stratégie politico-économique (dont le Rapport Brundtland a montré la pertinence) et la finalité du développement humain; en conséquence, sans percevoir la dérive, on interprète toute activité humaine en terme de développement durable (la pêche à la ligne et les jardins scolaires par exemple, au même titre que l'industrie forestière ou agricole). On oublie que le développement durable est une construction sociale, ancrée dans un contexte historique et culturel et promue par une certaine catégorie d'acteurs⁷ : on en fait un dogme, un fondement éthique, une finalité universelle que doivent promouvoir tous les systèmes éducatifs de la planète. Pourtant, parmi les missions fondamentales de l'éducation, ne retrouve-t-on pas le développement de l'autonomie et de la pensée critique pour aborder les diverses réalités du monde, de façon à s'y engager de façon éclairée et responsable? Qu'ajoute l'éducation pour le développement durable aux propositions intégrées de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation relative à l'environnement, sinon le

⁴ Cette stratégie d'« appropriation » a l'avantage d'inviter les groupes sociaux à se questionner sur leurs propres visées (leur « futur viable ») et sur les stratégies de développement qu'ils souhaitent adopter. Mais cela impose l'adhésion au cadre de référence du développement durable.

⁵ L'écologie politique (dont les divers courants sont fort mal connus), l'écologie sociale et l'écodéveloppement offrent entre autres, des pistes intéressantes.

⁶ Parmi les autres auteurs qui ont contribué à la critique du « développement durable » mentionnons entre autres Gilbert Rist (1996), Wolfgang Sachs (1997), Enrique Leff (2002), Serge Latouche (2004), Agha Khan (2005).

⁷ La thèse de Thomas Berryman (2006) développe cette idée de façon très convaincante.

renforcement d'une « lentille » économique (déjà présente dans le « microscope » de la pensée systémique) et un support institutionnel sans précédent pour l'avènement d'une certaine vision du monde.

Un appel aux secteurs de l'environnement et de l'éducation

Les documents des instances internationales et des organismes relais n'ont visiblement pas été écrits par des spécialistes des fondements de l'éducation, ni par des environnementalistes réflexifs, ni par des acteurs critiques du « développement ». On y retrouve un discours empreint d'une naïveté certaine à l'égard du développement durable, perçu comme la « pierre philosophale pour résoudre tous les problèmes, la clé d'un nouvel Eden » (González-Gaudiano, 2005); il y a bien souvent confusion conceptuelle (relatif à chacune des trois sphères) et absence de culture historique (en particulier du champ de l'éducation relative à l'environnement et de la trajectoire du « développement »), ce qui amène à « réinventer la roue » sous une autre « étiquette ». D'ailleurs, dans les documents qui traitent d'éducation pour le développement durable (en particulier, UNESCO, 2004), on parle de moins en moins d'« éducation » (définie de façon étroite comme un processus traditionnel d'instruction scolaire), mais d'« apprentissage » (*learning*) de savoirs et de savoir-faire⁸. Le mot « environnement » associé à l'idée de ressources) est également de moins en moins utilisé: on considère qu'il n'est plus nécessaire de le nommer car il est inclus dans l'idée de durabilité. L'environnement devient un thème parmi une pluralité d'autres, dont on prend soin de souligner l'importance relative : le développement durable ne se limite surtout pas à l'environnement! L'anthropocentrisme est célébré comme une vertu humanitaire; cette posture éthique se fonde sur une vision dualiste du monde qui consacre une fois de plus la rupture entre les humains et la nature, tout en insistant sur l'interdépendance des « acteurs » de développement durable.

Pourtant, c'est la « niche » institutionnelle de l'environnement qui a été jusqu'ici principalement saisie du dossier : les ministères de l'Environnement (déjà lourdement chargés et sous financés) ont été explicitement mandatés pour réaliser la mission multidimensionnelle et hypercomplexe du « développement durable ». Dans plusieurs pays, le ministère a changé de nom à cet effet⁹. Et c'est vers le secteur de l'éducation qu'on se tourne pour « mobiliser les esprits ». Plus spécifiquement, de tous les éducateurs, ce sont ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement qui ont été davantage interpellés pour la prise en charge de l'éducation pour le développement durable (Gonzalez-Gaudiano, 2005), qu'on leur présente comme un élargissement du champ (alors que le rapport à l'environnement y est atrophié). Pas étonnant que ce soit de ce côté que le débat se soit avivé. Depuis près de 40 ans et principalement durant les 20 années du Programme international d'éducation relative à l'environnement de

⁸ Biesta (2004, *in* Le Grange, 2004) souligne que le problème majeur du nouveau langage du « learning » (qui remplace celui d'éducation) est qu'il rend possible la re-définition du processus d'éducation en terme de transaction économique visant des résultats standardisés: l'élève est un consommateur de savoirs, l'institution et l'enseignant transmettent les savoirs comme des produits; l'éducation devient un service. Or cela pose un risque particulier pour l'éducation relative à l'environnement, où les questions environnementales ne se réduisent pas à un ensemble de savoirs pré-déterminés et décontextualisés; l'approche de ces questions fait appel à la médiation critique d'un enseignant pédagogiquement et socialement engagé.

⁹ Il aurait été plus logique de confier le mandat du développement durable aux ministères de l'industrie et du commerce, secteurs auquel se destine plus spécifiquement le concept.

l'UNESCO-PNUE (1975-1995), les acteurs du domaine de l'éducation relative à l'environnement ont développé (le plus souvent sans moyens adéquats) un riche patrimoine de théories et pratiques qui, bien au-delà de la « conservation de la nature », vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement, incluant la dimension politique et économique de ce réseau (Sauvé, 2005). Reconnaissant l'importance d'intégrer une dimension environnementale (socio-écologique) à l'éducation formelle et non formelle, ils n'ont cessé de travailler à l'institutionnalisation du domaine. Or à peine le processus d'institutionnalisation s'était-il enfin lentement amorcée, en particulier à travers les réformes éducatives en cours, il y a virage en faveur d'une prescription discutable, hégémonique, qui se montre amnésique à l'égard des avancées épistémologiques, philosophiques, éthiques et stratégiques du mouvement environnementaliste. La démarche d'implantation de l'éducation pour le développement durable, mue par la crise actuelle de la sécurité et le désir de promouvoir un développement économique soutenu, apparaît de plus en plus supportée par les instances politiques et se réalise dans les milieux formels selon le modèle « de haut en bas » : un contraste frappant avec l'inertie gouvernementale qui a caractérisé au cours des dernières décennies la trop lente et faible institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement! Un contraste aussi avec les pratiques participatives des ONG qui ont porté jusqu'ici le dossier de l'éducation relative à l'environnement.

Un survol – Quelques exemples

En raison de la superposition de la prescription de l'éducation pour le développement durable (EDD) aux initiatives institutionnelle d'éducation relative à l'environnement, l'étude de l'organisation et de la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable est difficilement dissociable des celles du champ de l'éducation relative à l'environnement. À défaut de pouvoir dresser un portrait plus ample dans le cadre de cet article, nous présenterons à titre d'exemples, quatre cas contrastés de stratégies nationales d'intégration de la préoccupation du développement durable (DD) au secteur de l'éducation formelle, principalement au primaire et au secondaire¹⁰. Les cas du Royaume Uni, de la France, de la Colombie et du Québec seront brièvement exposés (d'après l'étude de Sauvé, Brunelle et Berryman, 2005).

➤ Le Royaume-Uni : L'EDD, une contribution à la compétitivité économique du pays

Avec son *Council for Environmental Education* (fondé en 1968) et l'intégration explicite d'une dimension environnementale au curriculum national en 1988, le Royaume-Uni a longtemps été un chef de file international du développement de l'éducation relative à l'environnement. Plus récemment, en réponse à la stratégie nationale de développement durable, le *Department for Education and Skills* a changé d'orientation et s'est doté d'un plan d'action pour l'éducation pour le développement durable, le *Sustainable development action plan for education and skills*, rejoignant les buts du *Department*, dont celui de contribuer à « construire une économie nationale compétitive » (Department for Education and Skills, 2002, p. 6). L'Angleterre par exemple, s'est dotée du programme “*Learning to last*” – Apprendre à/pour durer (Sustainable

¹⁰ Traiter adéquatement de l'institutionnalisation de l'EDD impliquerait de tenir compte également des diverses initiatives ayant trait à l'enseignement supérieur, en lien bien souvent avec les lignes directrices adoptées dans le domaine de la recherche, particulièrement en sciences et technologie. Cela impliquerait également de situer les initiatives nationales dans des programmes macro-régionaux.

Development Education Panel, 2003) dont le langage et les objectifs renforcent l'une des principales tendances du curriculum global : relier les apprentissages au marché du travail et à l'économie. Ici, on retrouve manifestement le paradigme rationnel/technologique de l'éducation. On observe une conception de l'environnement comme ressource à gérer (le « capital environnemental ») et une vision du développement comme l'atteinte de la prospérité grâce à une économie stable et compétitive. Une telle économie est perçue comme la condition première pour l'amélioration de l'environnement et de la qualité de vie.

➤ **France : Le DD, une nouvelle dimension qui réoriente l'éducation à l'environnement**

La France a également été l'un de premiers pays à légitimer et promouvoir l'intégration de l'éducation relative à l'environnement au curriculum de l'éducation formelle. Entre 1977 et 1993, différents documents officiels ont été produits dans le but de réitérer l'importance d'une « éducation à l'environnement » comme dimension de la formation de base et de mettre en place des stratégies (bien que timides) à cet effet. Récemment, répondant à la Stratégie nationale de développement durable, l'éducation à l'environnement (EE) est devenue l'*éducation à l'environnement pour un développement durable* (EEDD – une transition vers l'EDD). En 2004, les lignes directrices pour l'éducation à l'environnement ont été remplacées de façon autoritaire (de haut en bas – malgré la préférence du milieu associatif pour l'EE manifestée lors des Assises nationales de 2000) par une nouvelle directive prescrivant la « généralisation » de l'EEDD (Ministère de l'Éducation nationale, 2004) et réservant à cet effet une partie (certes encore très limitée) du temps scolaire. Comme pour une majorité d'autres pays, la conception de l'éducation, de l'environnement et du développement rejoint celle des grandes organisations internationales. Le discours français apparaît moins économiciste toutefois que celui du Royaume-Uni. Quant aux stratégies pédagogiques proposées pour l'intégration transversale de l'EEDD au curriculum, incluant la pédagogie de projet, les sorties sur le terrain et les débats, ce sont les mêmes que celles qui ont été mises de l'avant pour l'éducation à l'environnement, faisant appel à un apprentissage expérientiel et interactif. La riche tradition française d'éducation à la citoyenneté est également mise à profit dans la proposition de l'EEDD. Enfin, on y retrouve un appel au partenariat, tel que déjà mis de l'avant pour l'EE : il s'agit là d'une stratégie commune à la plupart des propositions nationales pour l'EDD.

➤ **La Colombie : L'éducation relative à l'environnement dans une perspective de « soutenabilité » : supporter et alimenter la vie biologique et culturelle.**

Dans plusieurs pays latino-américains (dont le Brésil, la Colombie, Cuba, le Mexique et le Venezuela), la réponse du secteur de l'éducation à la force d'attraction politique du développement durable diffère de celle des pays « développés ». D'une part, on y trouve une riche tradition d'éducation relative à l'environnement (*educación ambiental*) où le rapport à l'environnement a toujours été envisagé dans une perspective socio-écologique : alimentation, pauvreté, diversité culturelle, droits humains, etc. sont des préoccupations sociales étroitement associées aux questions écologiques; par ailleurs, l'approche des réalités environnementale est critique, politique, transformative (González-Gaudiano, 2005). À cet effet, l'EDD n'apporte rien de neuf, et sa dimension économique a moins d'écho que dans les pays riches. D'autre part, le développement durable est perçu par beaucoup comme une nouvelle mystification du Nord pour poursuivre allègrement ses pratiques de « développement » (Leff, 2000; Montoya, 2002). C'est ainsi que dans ces pays, les avancées institutionnelles de l'éducation relative à l'environnement n'ont pas été remplacées par l'EDD. S'y ajoute toutefois la visée de la « sustentabilidad »

(soutenabilité ou viabilité) qui fait référence non pas à la durée du développement économique (sostenibilidad), mais à la capacité du « développement » de supporter et alimenter la vie biologique et culturelle.

Le cas colombien offre un très riche exemple d'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement, tant dans ses structures que dans son processus participatif (et non directif) de conception et de mise en œuvre (Torres Carrasco, 2005). D'abord, l'Article 67 de la Constitution nationale définit l'environnement comme une composante majeure de l'éducation des Colombiens. En découle une Politique nationale d'éducation relative à l'environnement (*Política Nacional de Educación ambiental*. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002) qui met en partenariat les ministères de l'Environnement et de l'Éducation pour le développement d'une « culture environnementale » (de nature éthique) au sein de la société colombienne. Cette politique est fondée sur un cadre théorique et stratégique explicite, éclairé et bien déployé. La conception de la « soutenabilité » (présentée comme l'une des diverses préoccupations de l'éducation relative à l'environnement) s'appuie sur des fondements éthiques, écologiques, politiques et socioculturels; la dimension économique n'y est pas mise de l'avant au détriment des autres dimensions, et la distinction est clairement établie entre croissance (*crecimiento*) et développement (*desarrollo*). L'éducation n'y est pas perçue comme un instrument au service d'un but exogène, mais comme un processus participatif pour le développement d'une nouvelle citoyenneté, pour la construction d'une identité personnelle et sociale, valorisant la diversité culturelle et l'interculturalité. L'environnement n'est pas réduit à un ensemble de ressources à gérer ou de problèmes à résoudre : il s'agit d'un milieu de vie et d'un projet communautaire où s'engager et développer un sens de l'appartenance en vue d'une responsabilité collective. Les thèmes de la culture et de la paix prennent une place importante; l'éducation relative à l'environnement est conçue comme une contribution importante à l'émergence d'une « culture de la paix » et à la reconstruction de la société colombienne. Un ensemble de stratégies d'institutionnalisation (Conseil national d'éducation relative à l'environnement, Comité interministériel, Programme national d'éducation relative à l'environnement, projets scolaires institutionnels, projets au sein des communautés, etc.) supportent concrètement le développement d'un tel projet éducatif à travers le pays, dans un souci de contextualisation et de participation populaire afin d'assurer la pertinence sociale des initiatives.

➤ **Le Québec : Environnement et consommation, dans la perspective du développement durable**

Au cours des années 80 et au début des années 90, diverses initiatives ministérielles ont permis de promouvoir le développement de l'éducation relative à l'environnement au Québec, à défaut d'une intégration adéquate au curriculum scolaire et en support au travail déjà bien engagé du milieu associatif et syndical (le syndicat des enseignants) : mentionnons en particulier le Service d'éducation relative à l'environnement du ministère de l'Environnement (qui a exercé un leadership à cet effet) et le Comité interministériel regroupant les ministères de l'Environnement, de l'Éducation, des Ressources naturelles et de l'Agriculture. Ces structures ont progressivement été dissolues, coïncidant avec l'introduction de la mission du développement durable au ministère de l'Environnement. Il ne reste au Québec que les initiatives institutionnelles du ministère de l'Éducation où, malgré des avancées progressives, la préoccupation environnementale reste faible. Outre des percées dans l'enseignement des sciences et de

l'éducation morale, c'est principalement à travers l'un des cinq « domaines généraux de formation » qui traversent le curriculum, que le rapport à l'environnement est considéré. Le domaine « Environnement et consommation » est axé sur la perspective du développement durable (Ministère de l'Éducation, 2001). L'étroite association entre environnement et consommation reflète l'influence des recommandations internationales: l'environnement est un ensemble de ressources qu'il faut apprendre à utiliser rationnellement afin de promouvoir le développement durable. L'accent mis sur la consommation témoigne de l'ancrage d'un tel programme dans une société du nord, happée par la dynamique de la mondialisation. Quant aux stratégies curriculaires et pédagogiques privilégiées, on retrouve ici des choix communs à de nombreux pays et déjà promus pour et par l'éducation relative à l'environnement : transversalité, interdisciplinarité, appel à l'ouverture de l'école sur le milieu, etc.

Des tendances diverses

L'analyse de la réponse ou plutôt des diverses réponses du secteur de l'Éducation à la recommandation de l'ONU de promouvoir le développement durable¹¹ nous amène à observer un gradient de positionnement entre deux pôles. À l'une des extrémités, se trouvent des choix nationaux imprégnés du « paradigme » du développement durable (véhiculant une vision du monde éconocentrée et néo-libérale) et adoptant une stratégie autoritaire de « généralisation »; à l'autre extrémité, on observe des propositions nationales plus critiques et distantes de la « prescription » onusienne, au sein desquelles la « soutenabilité » devient l'une des préoccupations d'un projet éducatif axé sur le développement social et où le rapport à l'environnement est envisagé dans une perspective socio-écologique plus ample que la seule « utilisation rationnelle » de ressources; de tels projets sont essentiellement participatifs et la réflexion éthique y est centrale. Bien entendu, entre ces deux pôles, on trouve un gradient de divers positionnements.

L'une des questions qui émergent de cette analyse a trait aux facteurs qui expliquent le positionnement des divers pays. Comment expliquer que les décideurs de certains pays adoptent plus aisément et plus radicalement la proposition de l'éducation pour le développement durable, sub-ordonnant de ce fait l'éducation à un programme politico-économique particulier? En raison de la résonance avec leur propre culture socio-politique, basée sur la compétitivité économique? En raison des contraintes d'une grande pauvreté, qui oblige à une certaine docilité à l'égard des prescriptions des instances de supra-gouvernance (en particulier de la Banque mondiale)? Pourquoi certains pays sont-ils moins perméables que d'autres aux propositions ou prescriptions internationales ? Une telle « résistance » associée à un désir d'autodétermination (entre autres, en matière de l'éducation) peut-elle s'expliquer par une plus grande capacité à construire et affirmer son identité collective et à valoriser sa culture? Comment une telle capacité se développe-t-elle? Dans quelles conditions? Comment se joue la dynamique dialectique entre l'« instituant » et l'« institué » (Hess, 2000)? En particulier, quelle est l'influence des artisans (personnes ou organisations) responsables de concevoir les politiques et stratégies nationales, sur les caractéristiques de ces dernières? Quelle est l'influence de leur propre culture éducationnelle, de

¹¹ Une telle analyse débutée en 1999 fait l'objet des travaux de l'Observatoire de l'évolution du champ de l'éducation relative à l'environnement que nous avons mis en place à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement : www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/

leur sensibilité écologique, de leur vision du monde et de l'étendue et la nature de leur sphère de pouvoir ?

En conclusion

Comme le souligne Bob Jickling (2005), l'avantage du contexte actuel de promotion de l'éducation pour le développement durable, en particulier à travers la Décennie qui s'est amorcée, est celui de stimuler la réflexion chez les acteurs de l'éducation face au projet éducatif mondial qui s'impose. Pour le moins, il s'agit d'éduquer « à propos » du phénomène développement durable (et non *a priori* « pour »), en adoptant le recul critique nécessaire pour remettre en perspective le sens, les fondements et les visées de ce projet planétaire. Le « développement durable » a ses raisons d'être et sa légitimité, mais il importe d'éviter les dérives et l'inflation de ce projet à toutes les dimensions de notre humanité. L'occasion nous est donnée de repenser le rôle de l'éducation au regard des questions socio-écologiques contemporaines, de se questionner sur le type d'économie que l'on souhaite développer, et de poursuivre la construction d'un cadre éthique pour aborder ces réalités et se mettre en projet. L'éducation est un espace de liberté à conserver, dont l'exercice de la pensée critique devient garant. L'éducation est aussi un espace de responsabilités à prendre, en toute lucidité.

Références

- Agha Khan, S. (2005). Développement durable, une notion pervertie. *Manière de Voir – Le Monde diplomatique*, Juin-Juillet 2005, p. 68-71.
- Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation : pour un développement durable*. Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO, Paris: UNESCO.
- Berryman, T. (2006) *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bureau International de l'Éducation. (1998). *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXIe siècle*. Genève : BIE, UNESCO.
- CNUED. (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement.
- Department for Education and Skills. (2002). *Education and Skills – Delivering Results: A strategy to 2006*. London: Department for Education and Skills (DfES).
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2005). Education for Sustainable Development: configuration and meaning. *Policy Futures in Education*, Numéro special : « Environmental Education And Education For Sustainable Development ». Vol. 3, No 3, p. 243-250.
- Hess, R. (2000). L'institutionnalisation. *Pratiques de formation*, 40, 43-52.
- Jickling, B. (2005). Sustainable development in a globalizing world. A few cautions. *Policy Futures in Education*, Numéro special : « Environmental Education And Education For Sustainable Development ». Vol. 3, No 3, p. 251-259.
- Kates, R.W., Parris, T.M. et Leiserowitz, A.A. (2005). What is Sustainable development ? Goals, Indicators, Values and Practice. *Environment – Science and Policy for Sustainable Development*. Vol. 47, no 3, p. 9-21.

- Lapeyre, F. (2006). Objectifs du Millénaire pour le développement: Outils de développement ou cheval de Troie des politiques néolibérales? *Alternatives Sud*, Vol. 13, No 1, p. 9-26.
- LAVAL, C. et WEBER, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.
- Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*, Coll. Les Petits Livres. No 55. Paris: Mille et une nuits.
- Latouche, S. (2005). *L'occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Le Grange, L. (2004). Against environmental learning: Why we need a language of environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol. 21, 134-140.
- Leff, E. (2000). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Leff, E. (2002). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reappropriación social de la naturaleza. In Ceceña, A.E. et Sader, E. *La guerra infinita – Hegemonía y terror mundial* (p. 191-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école Québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2004). *Circulaire no. 2004-110 du 8 juillet 2004: Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - Rentrée 2004*. France: Ministère de l'Éducation nationale.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política de Educación Ambiental SINA*. Santafé de Bogota, Colombia: Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya, M. (2002). El ser humano como recurso natural. *La Era Ecológica*, No 1, p. 1-12.
- Organisation des Nations Unies (1995). *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement*. Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement, Caire, 5-13 septembre 1994. New York : Nations Unies.
- Organisation des Nations Unies (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable*. Sommet mondial pour le développement durable. Nations Unies.
- Rist, G. (1996). *Le développement, Histoire d'une croyance occidentale*, Paris: Sciences Po.
- Sachs, W. (1997). Sustainable development. In Redclift, M. et Woodgate, G. *The International Handbook of Environmental Sociology*. Ed. Edward Elgar, p. 71-83.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « *Environnements, Cultures et Développement* ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sustainable Development Education Panel. (2003). *Learning to Last. The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*. Draft presented to ministers by the Sustainable Development Education Panel. London: Sustainable Development Education Panel.
- Torres Carrasco, M. (2005). L'éducation relative à l'environnement en Colombie : un contexte de participation et de renforcement de l'action sociale. In Sauvé, L., Orellana, I., et van

- Steenberghe, É. *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*. Collection Les Cahiers scientifiques de l'Acfas (Association francophone pour le savoir), 104. Montréal : Fides, p. 187-202.
- Traoré, A. (2002) *Le viol de l'imaginaire*. Paris: Fayard/Actes Sud.
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies en vue du développement durable – 2005-2014*. Paris : UNESCO.