

À la recherche de fondements pour une éco citoyenneté : le passage obligé du développement durable?

Lucie SAUVE

*Centre de recherche en éducation et formation
relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
Université du Québec à Montréal*

Résumé

Le développement durable apparaît comme un phénomène culturel d'une rare ampleur, porté sur la déferlante de la mondialisation, dont il est à la fois un produit et un moteur. Au cours des quinze dernières années, il a progressivement pénétré les milieux de l'éducation formelle et non formelle, où il a transformé le vocabulaire et réorienté les intentions pédagogiques. Or qu'en est-il des fondements du développement durable, promu comme projet de société? Comment justifier sa pertinence en tant que projet éducatif? Si la visée pragmatique et anthropocentriste du développement durable apparaît trop étroite pour fonder notre rapport au monde, quelle alternative écosociale serait de nature à inspirer une éducation relative à l'écocitoyenneté, comme levier pour opérer les transformations profondes qui s'imposent.

Mots clés

Éducation, environnement, développement durable, écologie, politique

L'idée de « développement durable » a désormais percolé à travers les différentes institutions et organisations de nos sociétés d'Occident du Nord et les « missions » se multiplient pour la répandre au Sud – où s'occupent par ailleurs les entreprises étrangères à extraire les ressources en attelant à leurs chantiers la main d'œuvre locale. On peut se demander à cet effet qui - des populations visées ou des entrepreneurs invasifs - ont besoin du catéchisme du développement durable? Cela rappelle une certaine époque de colonisation. Le développement durable apparaît comme un phénomène culturel d'une rare ampleur, porté sur la déferlante de la mondialisation, dont il est à la fois produit et moteur. Malgré ses limites et les dérives qui y sont associées, il a été difficile jusqu'ici de porter un regard critique sur ce *credo* contemporain, sans soulever des inconforts voire des réactions vives au sein des communautés de recherche et de pratique qui y ont trouvé une axiologie, un socle de signification, une légitimité et un pilier identitaire pour y arrimer leurs initiatives professionnelles. En particulier, l'injonction du développement durable dans les milieux de l'éducation formelle et non formelle au cours des quinze dernières années a transformé le vocabulaire et réorienté les intentions

pédagogiques. Ces changements, soutenus par des mesures curriculaires ou incitatives, ont progressivement moulé la pensée de très nombreux acteurs du monde de l'éducation. Il est devenu délicat de remettre en question les fondements de cette imprégnation. Et pourtant, n'importe-t-il pas de stimuler et de nourrir le débat pour garder bien vive notre distance critique à l'égard des choix fondamentaux qui déterminent notre ancrage dans ce monde ?

Le développement durable : un projet de société?

Quand les instances internationales ont braqué les projecteurs sur le projet planétaire du développement durable au milieu des années 1980, celui-ci apparaissait comme une stratégie clé permettant à la fois de promouvoir le développement économique, de favoriser un mieux-être des populations et de préserver les ressources de base. Ce « consensus » (habilement fabriqué¹) offrait la promesse de combler le fossé grandissant entre le monde de l'économie et celui de l'environnement. Le *Rapport Brundtland* (CMED, 1987) a eu le grand avantage de mettre en lumière de façon très claire et concrète les liens rétroactifs entre les activités humaines et l'état de l'environnement. Il offrait des pistes pour améliorer les modes de production et de consommation des différents secteurs socio-économiques à cet effet. Mais l'orientation de la proposition restait celle de la croissance économique. « *Ce dont nous avons besoin, c'est une nouvelle ère de croissance économique, une croissance vigoureuse et, en même temps, socialement et environnementalement durable* » (CMDE, 1987, p. XX11). Le développement durable est fondé sur la conviction que « *nous sommes capables d'améliorer nos techniques et notre organisation sociale de manière à ouvrir la voie à une nouvelle ère de croissance économique* » (CMDE, 1987, p. 10).

Dans cette perspective, à l'occasion du *Sommet de Rio sur l'environnement et le développement* en 1992, l'ONU demandait à tous ses pays membres de se doter d'une politique et de stratégies nationales de développement durable. Le projet politico-économique planétaire était lancé et les états se sont tournés vers leurs instances pour le mettre en œuvre : c'est ainsi que les ministères de l'environnement et de l'éducation (déjà sous financés et chargés de très lourdes missions) se sont vus mandatés comme responsables de première ligne pour la mise en œuvre de ce projet hyper complexe et sans fondements rigoureux – qui, en réalité, concernait au premier plan les ministères responsables de l'industrie, du commerce et autres mandats économiques. Car ce qu'il s'agit de faire durer en effet, c'est bien le développement lui-même (Rist, 2007, p. 340).

La proposition du développement durable est essentiellement stratégique, axée sur des indicateurs dont les critères de référence - rarement explicités - restent flous. On n'y trouve pas de changement paradigmatique. De sorte que 20 ans après le premier Sommet de Rio, et malgré la relance du *Sommet de Johannesburg sur le développement*

¹ La stratégie du consensus a-t-elle ses limites? (Sauvé, 2003).

durable en 2002, le bilan est tragique. Le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) – qui ne semble pas percevoir la dérive qu'entraîne sa vision de l'environnement *au service du développement*¹ - montre dans son rapport que les problèmes socio-écologiques, loin d'être résolus, se sont considérablement aggravés (PNUE, 2007). Qu'à cela ne tienne, la récente Conférence de l'ONU *Rio + 20* réitère et renforce le projet de développement durable, en mettant de l'avant la stratégie de l'« économie verte », soit une économie qui utilise les ressources des écosystèmes de façon à promouvoir une croissance économique durable².

Certes, il serait simpliste et inapproprié de pointer le programme politico-économique du développement durable comme responsable de l'échec planétaire documentée par le PNUE. Mais on peut reconnaître que, malgré les efforts certes louables qu'il a suscités et les résultats relatifs à la « gestion de l'environnement » au sein des entreprises et de la fonction publique, celui-ci ne rejoint pas les fondements des problèmes à résoudre.

Lors de sa démission à titre de président de la Commission française du développement durable en 2002, en raisons de la censure des travaux des membres par les instances gouvernementales, le biologiste Jacques Testart a signalé que le label « développement durable » menaçait lui-même le projet affiché, et il suggérait de se tourner vers des cadres de référence plus soucieux du sens de notre humanité sur Terre (Testart, 2003, p. 13-14). À titre d'exemple parmi tant d'autres de critiques du développement durable portées par de nombreux auteurs des domaines des sciences économiques, politiques, environnementales et autres, qui ont mis en évidence les limites, voire les dérives du projet désormais globalisé du développement durable³, citons les propos du physicien Normand Mousseau dans son analyse de l'exploitation des ressources minières au Québec (qui rejoint les dynamiques extractives en général): « *En faisant miroiter leurs politiques de développement durable à l'échelle locale, imprimées à l'encre naturelle sur du papier 100% recyclé, l'industrie espère faire oublier les mouvements de fusion/acquisitions qui continuent à concentrer dans les mains des multinationales toujours plus puissantes dont l'intérêt et les centres de décision s'éloignent constamment des mines et des travailleurs (...) le développement durable sert d'écran de fumée qui cache des possibilités réduites de développement économique local* » (Mousseau, 2012, p. 96)

On dira sans doute qu'il s'agit d'un détournement du « vrai » sens du développement durable. On opposera une durabilité forte à une durabilité faible. Mais on ne rejoint toujours pas ici la racine du problème qui correspond au

¹ http://www.unep.org/PDF/ABOUT_UNEP_FRENCH.pdf

² Agnès Sinai (2012) résume bien les débats autour de cette idée d'économie verte. Elle met en évidence la critique formulée entre autres par le président de Bolivie, Evo Morales : l'économie verte consacre la marchandisation de la nature, de la vie elle-même.

³ Mentionnons entre autres Wolfgang Sachs, 1996 a et b, 1997; Gustavo Esteva, 1996; Enrique Leff, 2002; Sadruddin Agha Khan, 2005; Serge Latouche, 2004, 2005; Edgar Gonzalez-Gaudiano, E., 2005; Gilbert Rist, G., 2007, 2010; Romain Felli, R., 2008.

fondement même de cette idéologie, à la vision du monde – ou cosmologie – dont est porteur le développement durable. Celle-ci propose une fragmentation du monde en trois « piliers » : l'économie - désormais « chosifiée » - y est légitimée d'avoir une existence autonome en dehors de la sphère sociale et de s'appuyer sur une éthique exclusivement anthropocentriste¹; l'environnement y est réduit à un ensemble de ressources pour le développement, dont il importe de ne pas épuiser les stocks; et la société regroupe des individus producteurs et consommateurs soucieux de reconnaître les « services rendus par les écosystèmes » et de ne pas épuiser les ressources que nécessite le développement. On a pris soin d'ajouter ensuite une quatrième sphère, celle de la politique, perçue comme une arène de gouvernance managériale² et on a situé la culture comme toile de fond : il faut bien se préoccuper de la diversité culturelle des populations si on veut y superposer efficacement la monoculture du développement durable. Dépossédée ainsi de ses sphères identitaires et de pouvoir (économie, politique et culture), que reste-t-il dans la « société », sinon des clients dans les écoles, les hôpitaux et les centres commerciaux³?

« Entre faits économiques et économie, entre marchés au sein de la société d'un côté et société de marché de l'autre, il existe un espace, un moment historique que Karl Polanyi nomme la « dé-socialisation de l'économie », où celle-ci se détache peu à peu de la société jusqu'à une profonde séparation qui en fait un ensemble en soi. Ce que nos cultures occidentales nomment « économie » désigne en fait cette combinatoire autonome qui sous cette forme n'existe dans aucune autre culture ou civilisation (...) Si toutes les cultures ont possédé et possèdent de l'économique, notre culture est la première à être littéralement possédée par lui. Autrement dit, l'économie n'est ni au service de l'homme, ni contre l'homme : elle est au service de l'économie » (Aubenas et Benasayag, 2002, p. 106).

Certes, le développement durable peut mener à la recherche d'« accommodements raisonnables » permettant de rendre plus acceptables au plan social et environnemental, les activités et les projets de « développement » économique au sein de territoires. Dans certains contextes, avec certains types d'acteurs et en fonctions d'objectifs pragmatiques, le langage du développement durable – désormais adopté et valorisé dans divers secteurs de la société – peut sans doute être efficace à cet effet⁴. Un tel programme politico-économique est sans doute approprié

¹ Dans le discours des tenants du développement durable, on insiste pour affirmer que l'être humain est au centre du développement durable : un relent de la théorie cosmique géocentriste.

² Dans son ouvrage « Gouvernance » - *Le management totalitaire*, Alain Deneault (2013, C-4) met en lumière les dérives de l'approche managériale en politique : « Appliquée sur un mode gestionnaire ou commercial par des groupes sociaux représentant des intérêts divers, la gouvernance prétend à un art de la gestion pour elle-même. Entrée dans les mœurs, évoquée aujourd'hui à toute occasion et de tous les bords de l'échiquier politique, sa plasticité opportune tend à remplacer le vocabulaire de la politique ».

³ Une analyse plus détaillée des problèmes conceptuels, théoriques, éthiques, politiques, culturels et stratégiques associés au « développement durable » est présentée dans le texte suivant : Sauvé (2011).

⁴ On a bien vu cette tendance lourde dans le mandat donné au Bureau d'Audiences Publiques sur l'Environnement du Québec en 2010, de promouvoir « le développement durable de l'industrie du gaz de schiste au Québec » (BAPE, 2011). La question de la pertinence même du projet – au regard, entre autres, de l'alternative énergétique - n'était pas incluse dans le mandat.

pour tenter de diminuer l'impact négatif des pratiques actuelles du monde de l'entreprise, des affaires et de la gestion des choses publiques - dont il emprunte et renforce le langage (par exemple, l'efficacité et la rentabilité de l'économie verte). Mais le « développement durable » n'incite pas *a priori* à remettre en question la signification et la pertinence fondamentale du choix des projets de développement. Cette proposition (prescription) stratégique apparaît trop étroite pour en faire un projet de société et encore moins un projet éducatif. Elle porte une vision réductrice d'un monde objet à gérer : « *Le développement durable a réussi à intégrer la contestation écologique pour la mettre au service de la production des conditions de production (...) La victoire du développement durable est essentiellement due à la disparition des grandes alternatives politiques. Le développement durable est la politique d'une société en apparence sans choix (...) Le développement durable est l'idéologie de la résignation politique devant le capitalisme néo-libéral triomphant* » (Felli, p. 89, 91).

On peut alors se poser la question : le « développement durable » était-il (reste-t-il encore) une étape nécessaire? S'agit-il d'un passage obligé, en raison de la culture dominante actuelle d'un monde où l'économie est hypertrophiée ? Peut-on considérer le développement durable comme le point de départ incontournable d'une montée éthique et politique vers un projet social mieux fondé? N'existait-il pas - n'existe-t-il pas - d'autres cadres de référence plus aptes à stimuler l'avènement d'écosociétés ?

Le préfixe éco nous ramène à l'idée d'*oikos*, cette maison de vie partagée entre nous les humains, et aussi avec les diverses formes et systèmes de vie où s'insère notre réalité humaine. Il ouvre sur l'idée d'écodéveloppement¹ où s'interfécondent nature et culture au sein d'un territoire (Sachs, 1980; Gutiérrez Garza et González Gaudiano, 2010) et sur le vaste champ des diverses propositions de l'écologie politique où se pose la question du rapport entre société et nature et celle du sens de notre trajectoire humaine (Whiteside, 2002). « *L'écologie politique s'interroge en permanence, en commun, ce « nous » supposé partagé ...* » (Boullier, 2002). Alors que le développement durable fait de la gestion, l'écologie politique fait de la politique, observe Romain Felli (2008, p. 43) : « *Ce qui est en jeu dans le mouvement écologique, est toute la conception, toute la position des rapports entre l'humanité et le monde, et finalement, la question centrale et éternelle : qu'est-ce que la vie humaine? Nous vivons pour quoi faire?* » (Cornelius Castoriadis, 1981, p.36-37, In Felli, p. 23).

« *C'est bien de la « chose publique » (res publica) qu'il s'agit, mais la nature de ces choses n'est pas fixée, car il s'agit d'associations d'humains et de non-humains aux configurations multiples* » (Latour, 2002).

¹ Cette proposition, qui clarifiait les dimensions sociale, économique, écologique, spatiale et culturelle du développement et qui impliquait la fin du libre-échange sauvage et l'interdiction de l'exploitation d'un territoire par un autre, a été rejetée au terme des travaux de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED, 1987) autour du Sommet de Rio, pour promouvoir celle du développement durable, plus explicitement économique (Alain Lipietz, 2003, p. 22).

À la recherche d'un projet écopolitique pour nos sociétés, il importe certes de ne pas s'enfermer dans un programme encore trop peu discuté¹ (sinon dans ses modalités) et d'explorer le champ des mondes possibles.

Diverses avenues d'émancipation s'ouvrent à cet effet. Gilbert Rist (2007) invite à stimuler l'imaginaire politique et économique de nos sociétés; au niveau local et régional, il suggère d'explorer et de valoriser les cosmologies alternatives et les initiatives de développement local. On peut penser ici aux pratiques qui se rattachent à ce que Gustavo Esteva (1996) nomme un « au-delà du développement ». Aga Khan (2005) invite également à envisager une « régénération », une reconstruction de l'existant, ici et maintenant, plutôt que la fuite en avant du développement, dans l'ailleurs du futur, plutôt que « l'insoutenable durabilité de l'accélération de la croissance, pour laquelle le concept ou slogan de développement durable devient trop aisément un alibi ». À cet effet, diverses propositions écopolitiques méritent d'être examinées et contrastées entre elles : entre autres, celles de l'écologie sociale proposée par Murray Bookchin (2010) et celle de la « démocratie écologique » par Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010) : *« L'écologie sociale place l'« écologie » à un autre niveau de recherche et de praxis, bien au-delà d'un rapport de sollicitude, souvent romantique et mystique, avec une vague nature (...). Elle se préoccupe de la relation très intime entre les humains et le monde organique autour d'eux. Elle donne à l'écologie une dimension révolutionnaire et politique. Nous devons travailler à opérer des changements non seulement dans le domaine de l'économie, mais dans les domaines subjectifs de la culture, de l'éthique, de l'esthétique (...) »* (Bookchin, 2003).

« Sauvegarder la biosphère exige de repenser la démocratie elle-même (...) Pour les Anciens comme pour les Modernes, la politique se borne aux relations interhumaines. Il s'agit de créer de la vertu chez les citoyens, de régler des conflits entre des intérêts concurrents grâce à des lois impartiales, de distribuer avec justice des biens produits par une coopération humaine. Ces points de vue considèrent la« nature» comme une évidence, un donné, un bien de consommation. L'environnement ne figure dans ces réflexions qu'à la marge (...) Ce qui transporte la sensibilité écologique au-delà de ces vues réside dans le fait qu'elle ne considère plus la nature comme secondaire. La nature fait d'emblée partie des délibérations sur la meilleure organisation possible de la cité, de la vie en société et de la vie tout court (...) Son importance ne peut être réduite à l'utilité qu'elle nous apporte » (Bourg et Whiteside, 2010, p. 10 et 101) ? Un récent article du journal *Libération* posait la question : *Le développement durable est-il devenu ringard?* (Berthier, 2013). Considérant la critique sociale qui se déploie actuellement à propos de l'économie dominante et de ses avatars que sont devenus le « développement durable » et l'« économie verte », la question se pose en effet. En particulier, en ce qui concerne les choix fondamentaux de l'éducation.

¹ On entend l'argument suivant pour contourner le débat : on peut définir le développement durable comme on le souhaite. Le concept est flexible. L'important c'est qu'on y adhère.

Le développement durable : un projet éducatif?

En matière d'environnement et de développement, l'éducation a toujours été considérée par les instances internationales comme un « moyen » d'accomplir les visées politiques de l'heure. En fonction d'une telle vision instrumentale, chacune des grandes conférences internationales sur ces questions a donné lieu à des recommandations relatives à l'éducation. En ont découlé des déclarations, des programmes ou des stratégies¹ : *« L'éducation n'est plus perçue comme un objectif en soi mais comme un moyen d'amener des changements de comportements et de styles de vie, de disséminer des connaissances et de développer des habiletés, et enfin de préparer le public à appuyer les changements vers la soutenabilité émanant d'autres secteurs de la société² »* (UNESCO, 1997, p. 1).

Ainsi, dans la foulée de la première *Conférence internationale sur l'environnement humain* (Stockholm, 1972), qui a sonné l'alarme sur la gravité et l'accélération des problèmes environnementaux liés à la surexploitation des ressources et qui a mis en évidence les liens étroits entre les réalités écologiques et sociales, entre économie et environnement, l'UNESCO et le PNUE ont mis en place le Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE) qui a duré de 1975 à 1995. Ce programme émanant de hautes instances a offert un levier majeur pour le développement de nombreuses initiatives régionales et nationales à cet effet. L'absence cruciale de ressources pour le mettre en œuvre a toutefois limité sa portée.

Vingt ans plus tard, en résonance avec le Sommet de Rio 1992 sur l'environnement et le développement qui propulsait le « développement durable » comme projet planétaire, l'UNESCO (1992) prescrivait une « refonte de l'éducation » vers le développement durable et instaurait en 1995 un programme d'« Éducation vers un avenir viable », comme transition vers une éducation pour le développement durable : *« La fonction d'une éducation répondant aux besoins du développement durable consiste essentiellement à développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques. Ceci est la clé de l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et de toutes les formes de capital pour assurer une croissance économique rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement »* (Albala-Bertrand, 1992)³.

En 2002, la Conférence de Johannesburg consacrait l'idée du développement durable comme cadre de référence de notre rapport à l'environnement et annonçait une décennie internationale de l'éducation en vue du développement durable (2005-2014,

¹ Les articles suivants présentent une analyse des discours relatifs à l'éducation, à l'environnement et au développement durable émanant des instances internationales : Sauvé et coll. (2003, 2007) ; Berryman et Sauvé (2013).

² On peut observer ici le caractère prescriptif d'une telle éducation, centrée sur la transmission de connaissances et modification de comportements. L'apprentissage y est subi pour appuyer des décisions qui viennent d'en haut.

³ L' ducation apparaît clairement ici comme instrument du développement économique.

sous la responsabilité de l'UNESCO¹), considérant que l'éducation est un moyen d'opérationnaliser le développement durable. En 2005, le Conseil économique et social de l'ONU – plus spécifiquement la Commission économique pour l'Europe – adoptait à Vilnius la *Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable* (CEE, 2005)². Le développement durable devient le cadre intégrateur de l'éducation relative à l'environnement, c'est-à-dire de toute initiative d'éducation ayant trait au rapport à l'environnement : celui-ci, rappelons-le, est mis au service du développement économique, pour le plus grand bien de notre humanité, affirme-t-on. Dans cette foulée, les participants à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable tenue en 2009 à Bonn, en Allemagne, ont soutenu à leur tour une *Déclaration* qui part du constat des crises multiples de notre époque, pour ensuite renforcer, promouvoir et institutionnaliser l'éducation pour le développement durable : « *L'investissement dans l'éducation pour le développement durable (EDD) est un investissement dans l'avenir, et peut représenter une mesure salvatrice, notamment dans les pays sortant d'un conflit ou les moins développés (...) L'EDD met l'accent sur des approches créatives et critiques, sur la capacité à penser à long terme, l'innovation, l'aptitude à faire face à l'incertitude et à résoudre des problèmes complexes. L'EDD fait ressortir clairement l'interdépendance de l'environnement, de l'économie, de la société et de la diversité culturelle aux niveaux local et mondial et prend en compte le passé, le présent et l'avenir* » (UNESCO, 2009).

Dans cette déclaration, il n'est fait aucunement référence à l'éducation relative à l'environnement. Par contre, l'EDD se définit par des approches et pratiques qui caractérisaient précisément l'éducation à l'environnement dans le cadre du PIEE (1975-1995), comme elles caractérisent d'ailleurs les différents courants contemporains d'éducation progressistes. Comme pour la Stratégie de Vilnius, les moyens de mise en oeuvre sont les mêmes qu'en 1975. Le propre de l'EDD n'est autre que sa finalité, soit le développement durable. L'appel à la pensée critique ne concerne pas le cœur de la proposition. Ainsi les instances internationales propulsent avec autorité le projet d'une éducation au service du développement durable – où les préoccupations environnementales et sociales sont enchâssées dans une perspective économique. S'agit-il là d'une « évolution »? L'argument reste tautologique et tourne en rond : « *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).

Or, si d'une part, l'éducation devient aisément le reflet des paradigmes sociaux dominants (Bertrand et Valois, 1992), en particulier celui du paradigme industriel, elle peut être également considérée comme un creuset de changement social. Malgré

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629f.pdf>

² Cette stratégie a été adoptée dans le cadre d'une réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation, mobilisés par la Commission économique pour l'Europe. L'éducation et l'environnement y sont mis au service du développement durable.

la lourdeur des structures, l'éducation peut opérer des virages importants. On voit par exemple, que les États américains n'hésitent pas à promouvoir une nouvelle tendance curriculaire qui consiste à rendre l'apprentissage de l'écriture manuscrite optionnelle à l'école pour privilégier l'apprentissage du logiciel *Word* à l'ordinateur. Or cela correspond à un changement technologique – discutable et discuté par ailleurs – qui s'inscrit dans la tendance lourde de l'« économie du savoir » et du développement de compétences fonctionnelles. Les changements relatifs aux types de savoirs acquérir et à construire sont beaucoup plus lents à s'imposer lorsque de ces savoirs sont de nature à confronter l'ordre établi. Pour l'instant, l'ordre qui tend à s'établir est celui du développement durable qui tient lieu de visée centrale pour l'ensemble des systèmes d'éducation de la planète.

Une éducation comme creuset d'écocitoyenneté

Dans le cadre des travaux préparatoires à la Conférence internationale de Rio + 20 et au Sommet des peuples qui s'est tenu parallèlement à l'évènement en juin 2012, et en réaction au projet d'un monde régulé par une économie si « verte » ou « durable » soit-elle, un groupe de travail sur l'éducation s'est mis en place en vue de tenter de définir « *l'éducation dont nous avons besoin pour le monde que nous voulons* ». Ce groupe de travail, composé entre autres d'organisations d'éducation des adultes et d'éducation populaire d'Amérique latine, a offert une intéressante réflexion sur les défis de l'éducation contemporaine : « *Il est essentiel de donner un nouveau sens aux fins et aux pratiques de l'éducation dans le contexte particulier de dispute de sens, caractérisé à la fois par la subordination majoritaire des politiques publiques au paradigme du capital humain, et en contresens, par l'émergence, depuis le mouvement social, de paradigmes alternatifs qui cherchent à rétablir le caractère de droit et de projet éthique et politique à la pratique éducative. Le but est de promouvoir une éducation critique et transformatrice qui respecte les droits humains et ceux de toute la communauté de vie à laquelle l'être humain appartient, en particulier le droit à la participation citoyenne dans des espaces de prise de décision (...)* » (Groupe de travail d'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20, 2012).

L'année 2012 a été marquée par les revendications étudiantes, au Québec, au Chili, au Brésil et ailleurs. Les étudiants ont envahi les rues pour dénoncer l'économisation de l'enseignement supérieur, comme reflet d'une dysfonction socio-économique globale. Riccardo Petrella (2000) a fort bien identifié *les cinq pièges de l'éducation*, à l'origine de l'important malaise actuel. Or il importe de situer les manifestations étudiantes dans une mouvance sociétale plus globale : dans les clameurs entremêlées de toutes les indignations, on assiste tant au Sud qu'au Nord, à la montée de résistances de mieux en mieux structurées contre les projets de développement invasifs qui s'imposent sur les territoires, bousculent les populations et y menacent la vie. Dans le contexte de gouvernance politico-économique actuel, où les responsables de l'État prennent des décisions sous la pression des lobbies économiques – qui

achètent en toute légitimité leur pouvoir d'influence – et où les instances ministérielles n'ont pas pour mission de protéger le bien commun mais d'exécuter les décisions de leur gouvernement, on a compris que c'est à la société civile – la portion citoyenne de cette société – que revient la tâche d'exercer une vigile critique, de construire un argumentaire en faveur du bien commun et de proposer l'alternative. À cet effet, l'éducation est concernée au premier plan. La préoccupation majeure est la suivante : « *Développer des itinéraires politico-pédagogiques en fonction des besoins non satisfaits des populations et des exigences de durabilité des territoires spécifiques à partir de leurs propres cultures, des économies locales et d'une relation plus juste avec les marchés mondiaux, de leurs propres structures de l'emploi, des capacités de charge de leurs écosystèmes, qui permettent de réussir à construire le bien-être humain en harmonie avec la vie et la terre mère* » (Groupe de travail d'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20, 2012).

Certes l'éducation peut préparer à mieux s'insérer dans la mouvance sociale actuelle. Mais elle peut aussi s'enrichir en retour de l'extraordinaire expérience d'apprentissage que vivent les citoyens mobilisés dans les dynamiques de résistance et les projets collectifs. Il s'agit de contribuer au développement d'une écocitoyenneté, soit une citoyenneté consciente, critique, créative et engagée dans la transformation des réalités socio-écologiques. Cela implique le développement de compétences particulières.

D'abord, le développement d'une compétence critique amène à porter un regard éclairé sur les « questions vives » qui agitent nos sociétés et à s'interroger sur les rapports de pouvoir au sein de celles-ci. Une telle compétence s'appuie sur l'intégration d'un ensemble de connaissances permettant d'aborder la complexité des réalités socio-écologiques sous une diversité d'angles d'analyse, reconnaissant la pluralité des regards, des savoirs et des arguments à propos d'une situation, d'un enjeu; elle fait appel à des habiletés cognitives et stratégiques comme celles de rechercher, de traiter et de valider l'information, de construire un argument, d'entrer en débat, etc.; elle se fonde enfin sur des attitudes, dont le souci de rigueur, de pertinence et de justesse, le scepticisme, la curiosité et la capacité de se remettre en question. Mais au-delà de l'attention soutenue que suppose l'exercice de la pensée critique, une compétence critique intégrale s'ouvre sur une préoccupation de critique sociale. Les questions du « quoi » et du « comment » ne suffisent pas. La question critique par excellence est celle du « pourquoi ». Qui décide quoi ? Pourquoi ? Au nom de qui ? Dans quel but ? C'est dans une telle perspective de critique sociale que sont abordées les questions environnementales (ou socio-écologiques), celles liées à l'énergie ou à l'usage de l'eau par exemple. Il s'agit de dénoncer l'aliénation et l'oppression et de favoriser l'émancipation, l'équité et l'écojustice.

La compétence critique est indissociable du développement d'une compétence éthique. À cet effet, pour mieux exercer l'analyse et la clarification des « valeurs environnementales », l'éducation (relative) à l'environnement doit d'abord favoriser

le développement d'une culture éthique : les postures égocentrique, anthropocentrique, sociocentrique, biocentrique ou écocentrique déterminent les formes de rapport à l'environnement. Qu'en est-il par exemple, de l'éthique du « bien commun » et de ses principes fondateurs que sont la citoyenneté et la solidarité ? Quelle place une telle éthique accorde-t-elle à la nature, au rapport à l'environnement ? Et en quoi le « *land ethic* » d'Aldo Léopold (éthique de la communauté biotique) peut-il être inspirant ? Qu'apportent la proposition du « *Bien vivre* » en Équateur et celle du « *Vivre bien* » en Bolivie, qui associent les droits de la nature à ceux des populations humaines ? La compétence éthique s'appuie sur le développement d'une telle culture réflexive, mais aussi sur des habiletés comme l'analyse de discours et de pratiques, et la clarification de ses propres valeurs. Elle implique l'authenticité, l'intégrité, la cohérence entre l'être et l'agir. La compétence éthique permet de fonder ses décisions sur des valeurs explicites et assumées, et de participer de façon consciente et plus éclairée aux débats publics. La compétence critique implique l'analyse de la proposition du développement durable (exclusivement anthropocentriste) et celle des autres cadres de référence susceptibles d'inspirer les façons d'être et les choix d'action.

L'exercice de la compétence critique, en lien avec la compétence éthique, mène au champ du politique. En effet, l'environnement est une « affaire commune », un objet éminemment collectif, donc politique. Qui sommes-nous ? Que voulons-nous ? Que pouvons-nous faire ensemble ? Quels sont nos espaces et nos outils de pouvoir ? Quelles sont nos limites ? Comment les surmonter ? La compétence politique implique un ensemble de savoirs relatifs par exemple aux structures et aux dynamiques socio-politiques, aux lois et règlements, aux acteurs et aux jeux de pouvoir, aux différents courants politiques, etc. Elle fait appel à des habiletés dont l'analyse des situations, l'argumentation, le débat, la conception et la mise en oeuvre de stratégies d'action. Elle s'appuie sur un sentiment de pouvoir-faire et sur un vouloir-faire, sur une capacité d'engagement personnel et collectif, etc. L'exercice de la compétence politique amène à dénoncer, résister, choisir, proposer, créer, s'engager, etc. Elle est essentielle au processus d'émancipation sociale : « *La question du développement d'une « subjectivité » critique est un aspect central dans la construction d'une pédagogie civique dans la situation actuelle. Il s'agit de restaurer un sens émancipateur des processus d'autonomisation, compris comme le développement des ressources communautaires pour l'activité politique, de développer des connaissances, d'améliorer les savoirs et l'apprentissage qui se produisent dans les luttes démocratiques et qui demandent des leaderships inclusifs, des organisations participatives, des alliances avec des organisations démocratiques de la société civile (...)* (Groupe de travail d'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20, 2012).

Une éducation relative à l'écocitoyenneté peut s'appuyer sur le riche patrimoine théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2006, 2009). Une immersion de plus de 25 ans dans le domaine et l'examen de la complémentarité

des différents courants qui s'y sont développés me permettent de formuler la définition suivante : « *L'éducation relative à l'environnement a pour objet notre relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. Au plan personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à reconstruire une « identité » environnementale, un sens à l'« être au monde », une culture de l'appartenance et de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle des réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent* ».

Ainsi, l'éducation relative à l'environnement – fondamentalement axée sur le rapport à l'environnement, vu comme un ensemble systémique de réalités socio-écologiques – se préoccupe à la fois de la dimension ontologique du rapport au monde (la formation de l'identité écologique) et de la dimension citoyenne de celui-ci, qui concerne la question du bien commun. Ces deux dimensions font référence à diverses formes d'engagement au sein du milieu de vie : « *Alors que se diffuse massivement la version techno-économiste du développement durable, la convergence entre une éducation relative à l'environnement fidèle à l'exigence d'émancipation du plus grand nombre et une pensée socio-politique et économique anticapitaliste peuvent donner forme, cohérence et force à une nouvelle impulsion dans la lutte idéologique contre la pensée unique* » (Taleb, 2010-2011).

L'éducation relative à l'écocitoyenneté peut s'inspirer également des apports de l'écopédagogie, appuyée sur les fondements de la « pédagogie critique », telle que l'ont définie des éducateurs latino-américains (Paulo Freire, Moacir Gadotti et Leonardo Boff) dans la foulée de l'élaboration de la Charte de la Terre (2000). Celle-ci a été produite par un ensemble d'acteurs de la société civile avec la coordination de la Commission indépendante de la Charte de la Terre. D'inspiration socialiste, les quatre piliers de cette Charte sont les suivants : respect et protection de la communauté de la vie (entre autres, prendre soin de la communauté de la vie avec compréhension, compassion et amour); intégrité écologique; justice sociale et économique; démocratie, non-violence, et paix.

Il s'agit en somme de promouvoir une éco-éducation, axée sur les fondements du rapport personnel et collectif au monde. L'« injonction du développement durable », qui a introduit dans les curriculums une problématisation anthropocentriste des réalités et une prégnance de la gestion comme mode de solution (Zwang et Girault, 2012), est certes de nature à soulever le débat sur l'importance de recentrer les visées éducatives sur une formation fondamentale – incluant la reconstruction du lien à *oïkos*, notre maison de vie partagée – plutôt que d'inféoder celles-ci à un programme politico-économique exogène.

Références bibliographiques

- AGHA KHAN S. (2005), « Développement durable, une notion pervertie » in *Manière de Voir – Le Monde diplomatique*, Juin-Juillet, 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., SAUVE L. (2013), « Languages and discourses of education, environment and sustainable development » in Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. (Eds), *International handbook of research on environmental education*, p. 133-147, Washington, DC: American Educational Research Association/Routledge.
- BERTHIER D. (2013), « Le développement durable est mort, vive l'écologie ! » in *Libération*, 1^{er} février. Consulté en mars 2013 : http://www.liberation.fr/evenements-libe/2013/02/01/le-developpement-durable-est-mort-vive-l-ecologie_878564.
- BERTRAND Y., VALOIS P. (1992), *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc.
- BOOKSHIN M. (2003), « An overview of the roots of social ecology » in *Harbinger, A Journal of Social Ecology*, vol 3(1). Consulté en mars 2013: <http://www.social-ecology.org/harbinger/vol3no1/reflections.html>.
- BOOKSHIN M. (2010), *Une société à refaire – Vers une écologie de la liberté*, Montréal : Écosociété.
- BOULLIER D. (2002), « Le projet Cosmopolitiques » in *Cosmopolitiques*, vol 1, p. 7-9.
- DENEAULT A. (2013), « Gouvernance » - *Le management totalitaire*. Montréal : Lux.
- BOURG D., WHITESIDE K. (2010), *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris : Seuil.
- BUREAU d'AUDIENCES PUBLIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT (2011), *Développement durable de l'industrie du gaz de schiste au Québec. Rapport d'enquête et d'audiences publiques*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté en mars 2013 : <http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/rapports/publications/bape273.pdf>
- CASTORIADIS C., COHN-BENDIT D. (1981), *De l'écologie à l'autonomie*, Paris : Seuil.
- COMMISSION INDEPENDANTE DE LA CHARTE DE LA TERRE (2000), *La Charte de la Terre*. Consulté en mars 2013 : <http://www.earthcharterinaction.org/contenu/pages/La-Charte-de-la-Terre.html>
- CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL (2005), *Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable*, CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, 23 mars. Commission économique pour l'Europe.
- CMDE (1988), *Notre avenir à tous (Rapport Brundtland)*. Commission mondiale sur l'environnement et le développement. Montréal : Les Éditions du fleuve.
- ESTEVA G. (1996), « Au-delà du développement » in Sachs W. et Esteva G. (1996), *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété, p. 87-138.
- FELLI R. (2008), *Les deux âmes de l'écologie – Une critique du développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- GONZALES GAUDIANO E. (2005), « Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning » in *Policy Futures in Education*, numéro spécial : « Environmental Education And Education For Sustainable Development », vol 3, n° 3, p. 243-250.
- GROUPE DE TRAVAIL d'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20 (2012). *L'éducation dont nous avons besoin pour le monde que nous voulons*. <http://rio20.net/fr/propuestas/1%e2%80%99education-dont-nous-avons-besoin-pour-le-monde-que-nous-voulons> . Consulté le 3 mai 2012.
- GUTIERREZ GARZA E., GONZALES GAUDIANO E. (2010), *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- LATOUCHE S. (2004), *Survivre au développement*, Coll. Les Petits Livres. No 55. Paris: Mille et une nuits.
- LATOUCHE S. (2005), *Décoloniser l'imaginaire*. Lyon : Parangon.
- LEFF E. (2002), La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. In Ceceña A.E. et Sader E. (dir), *La guerra infinita – Hegemonía y terror mundial*, (p. 191-216). Buenos Aires: CLACSO.
- LIPIETZ A. (2003), *Qu'est-ce que l'écologie politique ?* Paris : La Découverte.
- MOUSSEAU N. (2012), *Le défi des ressources minières*. Montréal : MultiMondes.
- PETRELLA R. (2000), *L'éducation victime de cinq pièges à propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.

- PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR L'ENVIRONNEMENT (2007), *GEO 4. L'environnement pour le développement*. Nairobi : PNUE. Consulté en mars 2013 : http://www.unep.org/geo/GEO4/report/GEO-4_Report_Full_FR.pdf
- RIST G. (2007), *Le développement, Histoire d'une croyance occidentale*, Paris: Sciences Po, 3^e édition.
- RIST G. (2010), *L'économie ordinaire – Entre songes et mensonges*. Paris : Sciences Po.
- SACHS I. (1980), *Stratégies de l'écodéveloppement*, Paris : Éditions Économie et Politique.
- SACHS W. (1996), « L'anatomie politique du développement durable » in *Interculture*, cahier 130, Hiver, vol 29, n° 1, p. 15-37.
- SACHS W. (1997), "Sustainable development" in Redclift M. et Woodgate G. (dir), *The International Handbook of Environmental Sociology*. Ed. Edward Elgar, p. 71-83.
- SAUVE L. (2003), "Sustainable development in education : consensus as an ethical issue" in Scott W. and Gough S. R. (dir), *Key Issues in Sustainable development and Learning : A Critical Review*. London : Routledge Falmer, p. 145-147.
- SAUVE L. (2006), « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement » in *Chemin de traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, vol 3, Solstice d'été, p. 51-62.
- SAUVE L. (2009), "Being Here Together" in McKenzie M., Hart P., Heesoon B. and Jickling B. (dir), *Fields of green : restorying culture, environment, and education*. New Jersey : Hampton Press. p. 325-335.
- SAUVE 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 Développements ». Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol 4, p. 33-55.
- SAUVE L., BERRYMAN T., BRUNELLE R. (2007), "Three Decades of International Guidelines for Environment Related Education : A Critical Hermeneutic of the UN Discourse" in *The Journal of Environmental Education*, vol 11, Automne.
- SINAI A. (2012), « Sommet de Rio + 20, introuvable économie verte », *Actu-Environnement*. Consulté en mars 2013 : <http://www.actu-environnement.com/ae/news/conference-internationale-rio20-bresil-economie-verte-15975.php4>
- Taleb, M. (2010-2011). À l'époque de la mondialisation capitaliste, trois défis pour l'éducation relative à l'environnement : l'écopsychologie, l'écodéveloppement et l'écossocialisme. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*. Vol. 9, p. 25-44.
- TESTART J. (2003), *Réflexions pour un monde viable*, Paris: Mille et une nuits.
- UNESCO-PNUE (1976), « La Charte de Belgrade », colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade. *Connexion, Bulletin de l'éducation relative à l'environnement*, vol 1, p. 1-3.
- UNESCO-PNUE (1977), *Déclaration de Tbilissi et Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, Paris : UNESCO.
- UNESCO-PNUE (1987), *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement (Moscou). Paris : UNESCO.
- UNESCO (1997), *Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée. Rapport final et Déclaration*. Conférence internationale de Thessalonique (Grèce), 8-12 décembre. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009), *Déclaration de Bonn*. Conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation pour le développement durable. Consulté en mars 2013 : <http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/BonnDeclarationFINAL.pdf>
- WHITESIDE K.H (2002), *Divided Nature. French contribution to Political Ecology*. Cambridge: MIT Press.
- ZWANG A., GIRAULT Y. (2012), « Quelles spécificités pour l'éducation au développement durable? » in *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 50, p. 181-195.