

# Education à l'environnement pour un développement durable

## Sommaire

Introduction .....	1
I L'éducation à l'environnement ou la construction d'un corpus épistémologique spécifique .....	3
Introduction .....	3
1° L'éducation a l'environnement ou la remise en question des fondements de la pédagogie traditionnelle .....	4
2° L'éducation à l'environnement : la nécessité de construire des méthodes pédagogiques novatrices .....	5
3° Des références intellectuelles et théoriques radicales .....	7
II Les grandes étapes de la mise en place d'une réflexion sur l'éducation à l'environnement. ....	10
1° L'UICN un précurseur méconnu .....	10
2° Un cycle de conférence est amorcé .....	11
III Etat des lieux international des différentes pratiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement.....	14
1° Présentation du cadre global au niveau de l'Europe .....	14
2° Les différentes pratiques dans les pays Européens. ....	15

## Introduction

On a découvert depuis quelques années le vocable de développement durable, celui-ci est utilisé à toutes les sauces. Cette notion a progressivement envahi l'ensemble des activités sociales : le monde associatif, puis le domaine économique, et pour finir celui du politique. Malgré cette visibilité importante, cette notion est loin d'être aujourd'hui considérée comme un paradigme<sup>1</sup>, c'est-à-dire un concept reconnu par l'ensemble de la communauté scientifique et dont le sens fait l'unanimité et tend à devenir générique pour le grand public.

Dans le même temps, cette notion de développement durable qui fait figure d'oxymore pour certains, se trouve rapidement associée au champ de l'éducation qui est lui aussi en quête d'identité dans les sociétés occidentales et qui affronte un certain nombre de crises de légitimité. Ainsi le système éducatif se trouve confronté aux : violences scolaires, mais aussi aux violences symboliques générées par l'ensemble de l'institution, à la permanence des échecs scolaires, à la difficile évaluation de l'efficacité des politiques publiques en matière d'éducation. Mais il est aussi confronté au problème de la visibilité et de la légitimité du système éducatif en tant que fondement de la cohésion sociale et enfin à la difficulté à faire évoluer les pratiques pédagogiques en parallèle avec les mutations sociales. Donc, dans ce contexte tumultueux pour les différents systèmes de formations, a émergé progressivement la notion : **d'éducation à l'environnement pour un développement durable** avec

---

<sup>1</sup> Voir les travaux de Thomas Kuhn sur la structure des révolutions scientifiques et sur l'édification des nouveaux paradigmes

en particulier la publication d'un rapport rédigé par l'inspection générale de l'éducation nationale<sup>2</sup> et l'organisation d'un colloque en avril 2004 par la commission Ricard<sup>3</sup>.

Au final, en terme de politique publique éducative, le résultat de cette réflexion a été : la décision d'introduire 60 heures pour l'éducation à l'environnement et au développement durable et ceci pour l'ensemble des douze années que représente respectivement l'enseignement primaire et secondaire. C'est à dire moins d'un demi pour cent du volume horaire total que consacre le système éducatif à la formation des élèves, on voit que la montagne a accouchée d'une souris. Il faut aussi, rappeler que cette notion d'éducation à l'environnement pour un développement durable s'inscrit dans une longue filiation d'initiative menée par divers mouvements et institutions, qu'ils soient éducatifs, de défense de l'environnement, ou même qui ont été amorcés par les Etats.

Si on fait une généalogie au sens **foucaldien**<sup>4</sup> de l'éducation à l'environnement on trouve au départ les réflexions, les innovations ainsi que les expériences menées par les premiers pédagogues que sont : Comenius<sup>5</sup>, J.J.Rousseau<sup>6</sup>, Pestalozzi<sup>7</sup>, C.Ritter<sup>8</sup>, E.Reclus<sup>9</sup>, Spencer<sup>10</sup>, Freinet<sup>11</sup>, Makarenko<sup>12</sup>...etc.

Et puis on découvre aussi (oh surprise) en consultant les différents manuels scolaires<sup>13</sup> (de sciences naturels, de zoologie, de botanique mais aussi de lecture et de géographie) édités dès la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, que les savoirs populaires étaient très élaborés dans le domaine des connaissances de la nature et de l'environnement.

On s'aperçoit aussi, que les instituteurs vont constituer d'extraordinaires vecteurs de diffusions du savoir naturaliste au sein de la société. Ils seront en particulier les premiers relais auprès du grand public pour la toute jeune ligue de protection des oiseaux et ceci dès la création de celle ci en 1913<sup>14</sup>, mais aussi pour les sociétés de protection de la nature et de protection des arbres<sup>15</sup>.

Ces mouvements de pédagogues militants en partie autodidacte, va dans les différents pays européens déjà sensibilisés à l'environnement (Suisse, Belgique, Allemagne, France) être à l'origine, (avec l'aide de scientifiques militant de la protection de la nature) de la création d'un mouvement international pour la protection de l'environnement.

Ce mouvement sera très présent lors des grandes conférences de l'après guerre, portant sur la protection de la nature (Brunnen 1947<sup>16</sup>, Fontainebleau 1948, Bruxelles 1950), conférences à l'origine de la création de l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (**UICN**).

Ces différentes conférences seront les lieux de l'élaboration d'un ensemble de mesures de protections, mais aussi de propositions pour la formation du public et l'éducation à la protection de la nature dans le cadre de l'enseignement scolaire et ceci à tous les degrés.

Ainsi dès la conférence de fontainebleau en 1948, il avait été organisé un symposium technique sous la présidence de Roger Heim<sup>17</sup>, et dont le but était de rédiger un projet pour la conférence technique sur la protection de la nature en juillet 1949 organisé par l'**UNESCO** en collaboration étroite avec l'**ONU**, l'éducation constituant un des thèmes retenus.

L'**UICN** sera en permanence un **think tank**, c'est à dire un lieu de production d'idée en particulier dans le domaine de l'éducation à l'environnement net ceci en direction des grandes organisations internationales (**ONU**, **UNESCO**). Ces deux organisations étant à l'origine du sommet de Stockholm qui verra apparaître de façon explicite : la notion d'éducation relative à l'environnement(ce que l'on désigne par l'acronyme d'ÉRE).

Donc en faisant ce travail de recherche généalogique sur le plan nationale, on constate que si cette préoccupation en termes d'éducation à l'environnement se trouvait en France au fondement de notre système scolaire, elle allait progressivement apparaître en retrait avec en particulier l'apparition d'une

---

<sup>2</sup> Rapport Bonhoure/Haignerel, inspection générale

<sup>3</sup> Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable, 14 et 15 avril 2004

<sup>4</sup> Voir plus particulièrement de Michel Foucault les livres suivants : les mots et les choses et l'archéologie du savoir

<sup>5</sup> La grande didactique

<sup>6</sup> L'Émile

<sup>7</sup> Comment Gertrude éleva ses enfants

<sup>8</sup>

<sup>9</sup> Du sentiment de la nature, revue des deux mondes, 1866(réédité récemment par J .Cornuault)

<sup>10</sup> L'éducation

<sup>11</sup> L'école du peuple

<sup>12</sup> Les poèmes pédagogiques

<sup>13</sup> Ouvrage en préparation sur l'étude de la généalogie d'un corpus : la construction de l'éducation à l'environnement à travers les manuels scolaires, 1830/1930 O.Sigaut

<sup>14</sup> Cf. plaquette de la LPO, 1913, archives personnelles

<sup>15</sup> Cf. le manuel de l'arbre du touring club de France

<sup>16</sup> La conférence de Brunnen a eu lieu en Suisse et elle était préparatoire à la conférence de fontainebleau de 1948,d'ailleurs se ser al'occasion pour les suisses de contrôler la protection de le nature sur le plan internationale

<sup>17</sup> Roger Heim était à la fois, le directeur du muséum d'histoire naturelle et le vice président de l'UICN, et était aussi un des personnages emblématiques de la protection de la nature en France et dans le monde.

idéologie agrarienne<sup>18</sup> dans le monde politique puis rural à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (voir les lois Méline du nom du ministre de l'agriculture).

Cette idéologie allait être à l'origine de l'empaysannement<sup>19</sup> de nos campagnes et de l'émergence d'un enseignement agricole autonome (vers 1920). Ce dernier constituera un des vecteurs en particulier de la modernisation agricole et de l'anthropisation de nos campagnes<sup>20</sup>. Donc cet intérêt pour l'éducation à l'environnement allait surtout prendre forme au niveau internationale avec comme nous l'avons vu les différentes conférences organisées par l'**UNESCO** et l'**ONU**.

Mais aussi, ce qui est plus étonnant l'**OCDE** allait s'intéresser avec l'aide du **CERI**<sup>21</sup> à l'éducation à l'environnement dès les années soixante dix. Il faut rappeler que l'OCDE en Europe servait à la propagation de l'idéologie libérale issue du plan Marshall et de l'aide américaine à l'Europe après la seconde guerre mondiale afin d'éviter que celle-ci tombe dans le communisme (sic).

D'ailleurs en 1971, se tiendra à Tours au **CESA**<sup>22</sup>, une conférence organisée par le **CERI**. Cette conférence très importante portait sur les expérimentations internationales en matière d'éducation à l'environnement dans l'enseignement supérieur.

On assistera d'ailleurs durant une vingtaine d'années, à une étrange lutte d'influence entre l'UNESCO (contrôlé par les pays socialistes et les pays en voie de développement) et l'OCDE. Le thème de l'éducation à l'environnement sera utilisé comme support pour une guerre plus occulte (celle de la nucléarisation des grands blocs par exemple ???).

Paradoxalement, alors que la guerre froide semble terminée aujourd'hui faute de combattants, le dossier de l'éducation à l'environnement n'intéresse plus du tout les grandes institutions internationales<sup>23</sup> !!!

Et les préoccupations de notre pays en la matière apparaissent pour parler comme les économistes de type **contracycliques**, c'est-à-dire s'inscrivant plus dans le cadre de la mise sur agenda<sup>24</sup> avec une visée purement politique que dans une réflexion de fond sur l'émergence de nouveaux paradigmes éducatifs. Se passer de ce travail préalable de contextualisation, nous priverait singulièrement d'une vision globale et d'une compréhension par anticipation des apories qui sous tendent ce sujet de la mise en place des politiques publiques d'éducation à l'environnement. Cette présentation et cette problématisation effectuée, nous allons maintenant nous intéresser au sujet sur le plan épistémologique.

## I L'éducation à l'environnement ou la construction d'un corpus épistémologique spécifique

### Introduction

La notion d'éducation à l'environnement et la réflexion sur ce champ de la pédagogie, ne peut pas être abordée en faisant l'économie d'une analyse poussée des conditions objectives de son apparition.

Il est indispensable d'en faire la généalogie<sup>25</sup> afin de cerner précisément les conditions socio historiques de son émergence, et de saisir l'importance à venir de ce nouveau domaine éducatif pour nos sociétés.

Se priver de ce type de démarche, d'objectivation des conditions de production d'un corpus de savoir, nous conduirait à ne faire qu'un pur inventaire d'actions bricolées (une sorte de catalogue publicitaire voir de propagande !!!). Avec comme exemple emblématique, les sempiternelles collectes des déchets qui constituent l'occasion pour certaines associations ou établissements scolaires d'apparaître dans les médias et de participer à la production d'un discours des plus lénifiants en matière d'environnement.

---

<sup>18</sup> De Méline à Pisani, P Barral, presse de science po

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> La fin des terroir, E weber

<sup>21</sup> Centre d'étude et de recherche sur les innovations, dépendant de l'OCDE directement et travaillant plus particulièrement sur les politiques éducatives

<sup>22</sup>

<sup>23</sup> Interviews et enquêtes réalisées dans le cadre de ma thèse auprès de ces différentes organisations internationales

<sup>24</sup> Dans le lexique des politiques publiques la mise sur agenda correspond à l'inscription pour le gouvernement d'un dossier dans le registre de son action au concret. Voir en particulier les travaux de p. Muller, Padioleau et de P. le galles

<sup>25</sup> Foucault M., les mots et les choses, Gallimard, 1966

Tout ceci en évitant bien entendu de remettre en question, auprès des jeunes, des modes de consommation producteurs de ces mêmes déchets (leurs propres modes de consommation ainsi que ceux de leurs parents)<sup>26</sup>. Ces déchets, on l'oublie, constituent eux- même les traces salutaires et les témoignages d'un système économique des plus **antinature** : le capitalisme occidental.

## 1° L'éducation a l'environnement ou la remise en question des fondements de la pédagogie traditionnelle

L'éducation à l'environnement s'inscrit dans une interrogation globale sur la place des systèmes éducatifs dans nos sociétés. On assiste depuis quelques années au niveau international à la mise en place de politiques d'évaluation des différents systèmes éducatifs, c'est-à-dire à l'apparition d'une interrogation sur la pertinence des politiques publiques éducatives mises en place dans chaque pays. Globalement, ces pratiques d'évaluation de l'optimalité des systèmes scolaires participent à un processus continu de rationalisation de l'Etat, voire d'une réduction de la place de l'Etat au nom des lois du marché. Mais on constate également que cette évaluation participe à une remise en question, à la fois des différents contenus des programmes scolaires mais surtout des objectifs assignés à l'école. On voit la situation complexe qui préside à l'émergence d'une réflexion sur l'éducation à l'environnement au plan international.

Cependant on constate que cette interrogation, et cette remise en question des objectifs de l'enseignement, se situe dans aussi dans un contexte intellectuel particulier. Ainsi sur le plan théorique et épistémologique, il y a la remise en question par un certain nombre de chercheurs en science sociale, des courants intellectuels dominants qui permettaient jusqu'à aujourd'hui de penser le monde, et qui servaient de cadre théorique pour assurer l'orientations de nos sociétés. Ces différents systèmes de pensées ont produits ce que l'on appelle des **paradigmes**<sup>27</sup>. Ces paradigmes s'avèrent constituer des cadres conceptuels d'appréhension du monde auxquels adhèrent la majorité de ceux qui produisent du savoir. Les paradigmes dominants aujourd'hui sont fondés sur des conceptions de types positivistes ou holistiques du fonctionnement des sociétés. Le holisme consistant à proposer une analyse et une définition de la société sur un mode globale, cette même société imposant ses normes au préalable aux individus. Le positivisme constituant lui plutôt un cadre de rationalisation du monde s'appuyant sur le seul savoir scientifique jugé indépassable.

Mais on assiste actuellement sur le plan de l'analyse, à une remise en question de ces différents paradigmes de référence, ceci s'accompagnant sur le plan politique de la critique du modèle, soit disant indépassable proposé par les sociétés industrielles et scientifiques occidentale s'appuyant sur l'idéologie libérale et le capitalisme. Cette remise en question globale se trouve au fondement de la réflexion de l'éducation relative à l'environnement sur le plan international, même si en France ce type d'orientations dans l'analyse de l'éducation à l'environnement apparaît actuellement minoritaire.

En effet il faut noter que dans notre pays, on a pris l'habitude, de penser l'éducation de façon **holistique** et **positiviste**, cette démarche s'inscrivant dans l'histoire particulière de notre système éducatif profondément inféodé aux pouvoirs politiques en place. Grâce en particulier, à l'existence d'un appareil d'Etat doté d'un fonctionnement des plus technocratique, le tout complété par une conception ultra positiviste des contenus et de l'organisation scolaire. Il faut savoir que cette organisation scolaire a été mise en place dès 1833<sup>28,29</sup> par Guizot, puis perpétué sous la III<sup>e</sup> république, et enfin prolongé au XX<sup>e</sup> siècle par exemple en particulier par le plan Langevin Wallon.

On peut cependant constater que le pouvoir politique, qu'il soit réactionnaire ou progressiste a dans notre pays toujours veillé à conserver un total contrôle sur le système scolaire, en évitant que les citoyens ne deviennent des acteurs véritable de son organisation.

Ces différentes remarques et analyses s'imposent en préalable pour pouvoir saisir correctement le contenu de la problématique posée par l'éducation à l'environnement dans le monde et éviter l'écueil d'une pure analyse de type **franco français** comme c'est malheureusement souvent le cas, sur ce type de question de société.

Dans notre pays on manque étrangement sur ce type de réflexion d'un pouvoir de distanciation qui nous permettrait de faire des comparaisons internationales.

---

<sup>26</sup> Sur ce thème on peut se référer aux excellents articles des revues suivantes : **décroissance et casseur de pub**. Revues extrêmement critique sur la publicité et le consumérisme dominant.

<sup>27</sup> Kuhn T., la structure des révolutions scientifiques, Flammarion, 1972

<sup>28</sup> Querien A., l'enseignement/l'école primaire, revue Recherche, juin 1976

<sup>29</sup> Nique C., comment l'école devint une affaire d'Etat, Nathan, 1990

## 2° L'éducation à l'environnement : la nécessité de construire des méthodes pédagogiques novatrices

De plus et c'est ce qui en fait l'originalité, la réflexion sur l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans une approche de type **transdisciplinaire** et **interdisciplinaire**<sup>30</sup>. La première approche désignant la construction par des disciplines différentes d'un objet d'étude commun, on peut parler dans ce cas de fusion disciplinaire. Alors que l'**interdisciplinarité** désigne elle, le traitement d'une question déjà existante par plusieurs disciplines en même temps. Ces méthodes impliquent de fait la participation au débat contemporain sur le plan philosophique et intellectuel, avec en particulier le retour du sujet, l'abandon des barrières disciplinaires, les apports de la **problématique constructiviste**.

. Pour certains courants de pensées actuels que l'on pourrait qualifier d'hétérodoxes, le monde ne peut plus être penser comme une totalité qui s'imposerait à des acteurs, agents économiques ou citoyens passif<sup>31</sup>.

Si on introduit ce types d'analyses au sein du système éducatif, on constate que le rôle du système scolaire ne consiste pas seulement à produire un simple corpus éducatif qui permettrait à différentes catégories d'individus de vivre ensemble et de partager un projet social commun fonder sur l'accession aux richesses, à la croissance et ou au développement, mais plutôt constitue un appareil idéologique d'Etat<sup>32</sup> capable d'asseoir habilement sa domination symbolique sur le corps social. Même si certain concepts apparaissent passé de mode aujourd'hui, l'interrogation sur l'éducation à l'environnement nous incite malgré tout à nous réapproprier de ce type de notion

La conception que l'on pourrait qualifier de dominante du système éducatif, et qui est très présente dans les démocraties modernes est : celle d'une école neutre socialement et idéologiquement. Cette conception se trouve en particulier remise en question par des courants de pensées des sciences de l'éducation que l'on qualifierait de culturaliste.

C'est-à-dire des théories, qui considèrent qu'il n'existe pas un modèle unique de transmission des savoirs et surtout qu'il n'existe pas un seul contenu de savoir. Ces analyses on les trouve en particulier dans la « **Sociologie du curriculum** », introduite en France par Jean-claude Forquin<sup>33</sup> et qui se réfère à un ensemble de travaux dans le domaine de la sociologie de l'éducation développés en Grande-Bretagne dans les années 50 et 60<sup>34</sup>.

Ce courant de pensée s'inscrivant dans la crise culturelle, politique et économique du monde occidental amorcée à cette époque en Angleterre. On constate durant cette période, en particulier un gaspillage dû à la sous scolarisation des milieux populaires.

Celui ci étant dû selon certaines sociologues à des obstacles économiques institutionnels et culturels qui éloignaient de l'enseignement secondaire et supérieur des enfants économiquement et socialement démunis.

Cette prise de conscience a impliqué une réflexion sur les contenus de l'enseignement et la structuration des cursus. En particulier pour Eggleston, la modification des curriculums est rendue nécessaire par les mutations technologiques du monde moderne Mais lucide, Eggleston pose les limites d'une analyse de type mécaniste et fonctionnaliste du changement social, que l'école devrait intégrer mais il met en garde en particulier contre les tentations de type utilitariste, que l'on trouve dans l'enseignement technique<sup>35</sup>. Pour y remédier, il suggère le contrôle des acteurs sociaux sur la modification des curricula, la question de la lutte pour le contrôle de l'innovation devant être au centre de toute analyse des processus réels de transformation des curricula. De plus la sociologie du curriculum part de l'idée **que ce qu'on enseigne doit en valoir la peine** c'est-à-dire qu'elle suppose un choix dans des contenus de la culture qui se veulent en principe purement universaliste et qu'à partir de là un choix peut être fait entre ce qui mérite d'être étudié en classe et ce qui ne présente pas d'intérêt.

Mais cette approche pose le problème des visées purement utilitaristes de la chose étudiée. En effet en voulant combattre un enseignement pseudo universaliste et très construit idéologiquement le risque serait de tomber dans un processus de pure rationalisation de l'enseignement, combattu au départ.

<sup>30</sup> Nicolescu B., revue transversale n°43, janv. Fevr. 1997

<sup>31</sup> Acteur renvoyant à Touraine, agent à Bourdieu et citoyen à la vulgate politique

<sup>32</sup> Althusser L., positions, pp 67-125, éditions sociales, 1976

<sup>33</sup> Forquin J.C., école et culture, de boeck université, 1996

<sup>34</sup> Bernstein B., langage et classes sociales, édition de minuit, 1975

<sup>35</sup> Grignon C., l'ordre des choses, édition de minuit, 1971



### 3° Des références intellectuelles et théoriques radicales

On ne peut s'empêcher de rapprocher les travaux de ce courant en sociologie de l'éducation, de la réflexion très originale et atypique de **Paulo Freire**<sup>36</sup>. La référence à cet auteur méconnu en France est présente chez bon nombre de théoriciens de l'éducation relative à l'environnement au niveau international.

Pour résumer rapidement la pensée de **Freire**, il faut savoir que celui-ci s'inscrit dans les perspectives de la théologie de la libération mélangeant habilement marxisme et christianisme. Il a construit son œuvre à partir de ses observations sur l'éducation des pauvres au Brésil, et au Chili pendant son exil politique. Il avait déduit de ses différentes expériences dans le domaine de la pédagogie et de la formation, que les hommes savent peu de choses sur eux même et sur leur place dans le cosmos et qu'ils désirent en savoir davantage. Ce manque de culture participe du mouvement de déshumanisation des êtres humains.

Pour Freire la vocation historique de la société, est la lutte pour l'humanisation en particulier en luttant contre les oppresseurs qui se contentent de faire preuve du minimum de générosité afin de maintenir en place un système social injuste. Le rôle de la formation et de l'éducation est fondamental dans ce processus d'humanisation et de libération. Pour ce faire Freire analyse la pédagogie dominante comme une conception purement **bancaire** de l'éducation, où les élèves ne sont que de vagues récipiends que l'on se contente de remplir.

A l'opposé, il propose une **éducation conscientisée**, libératrice, qui ne consiste plus à transférer des connaissances du maître vers l'élève, mais au contraire qui nécessite un acte cognitif d'appropriation de la connaissance par l'élève. Tout en dépassant la contradiction traditionnelle entre éducateur et élèves, entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. On comprend mieux maintenant que cette pédagogie originale s'intègre parfaitement dans le projet contemporain d'éducation à l'environnement.

Aujourd'hui on assiste à l'émergence d'une approche **post-moderne** de l'éducation dans le champ spécifique de l'éducation à l'environnement. Comme nous l'avons vu plus haut on s'est aperçu que la modernité était fondée d'une façon injustifiée sur la croyance dans un **horizon indépassable de la rationalité scientifique liée à une certitude absolue des différents apports de la technologie dans un progrès économique perpétuel**. En réaction à cela un certain nombre d'intellectuels<sup>37</sup> ont amorcé depuis un certain nombre d'années, une large réflexion critique sur le sujet<sup>38</sup>. Cette réflexion tend à aujourd'hui gagner des sphères très larges du public<sup>39</sup>.

Ce paradigme éco-techno-scientiste a permis selon la philosophe de l'éducation canadienne, (Lucie Sauvé<sup>40</sup>), le développement des grandes théories unificatrices dans la construction et la représentation du monde contemporain et qui ont structuré l'organisation de celui-ci. Ces grands modèles sont : le capitalisme, le libéralisme et le communisme, qui tous proposent un avenir téléologique parfaitement construit s'appuyant sur un projet de société à chaque fois présenté comme indépassable. Il est à remarquer que l'épistémologie moderne a été en France profondément influencé par des philosophes comme Bachelard<sup>41</sup>. Elle s'inscrit de fait dans la tradition positiviste, c'est-à-dire qu'elle se fonde sur une quête d'objectivité en se référant à une rationalité absolue qui légitimerait le savoir et l'organisation des différents champs disciplinaires.

Il est à remarquer que les programmes d'apprentissages des sciences en France ont fortement été influencés par les écrits de Bachelard<sup>42</sup>, Piaget<sup>43</sup> et Wallon. On constate que les êtres humains sont formés et éduqués selon des stades et des progressions prédéterminées, qui les conduisent à s'intégrer dans des schémas de pensées préconstruits.

Cependant aujourd'hui on assiste à un renouvellement dans la manière de penser la pédagogie, en particulier avec l'émergence de **l'éducation relative à l'environnement** et des différents travaux et recherches réalisées dans un certain nombre d'universités francophones<sup>44</sup>. Cette coupure s'inscrit à

<sup>36</sup> Freire .P.la pédagogie des opprimés, pp 50 à 70, Maspero, 1977

<sup>37</sup> Charbonneau B, le jardin de Babylone, Gallimard., Ellul J.,la technique ou l'enjeu du siècle,

<sup>38</sup> Beck U., la société du risque, aubier

<sup>39</sup> Porquet J.L., Ellul l'homme qui avait presque tout prévu, le cherche midi

<sup>40</sup> Sauvé L, revue : éducation relative à l'environnement, volumes 1 /2/3/4,1998-2003

<sup>42</sup> Bachelard G., la formation de l'esprit scientifique, Vrin, 1986

<sup>43</sup> Piaget J.,psychologie et pédagogie,denoel,1969

<sup>44</sup> UQAM de Montréal, la fondation universitaire luxembourgeoise, etc.

la fois dans la remise en question du modèle communiste, du modèle capitaliste en particulier pour ce dernier on assiste à l'émergence de vagues de contestation internes vis-à-vis de son développement en particulier avec des forces de répulsions attractives qui s'inscrivent dans une évolution historique que les **pseudo prophéties auto réalisatrices** de Fukuyama<sup>45</sup> n'avaient pas du tout pris en compte. Face à ces grandes idéologies et ces grands systèmes de pensée, on assiste selon Lucie Sauvé<sup>46</sup> à l'émergence de façon alternative de penser le monde, en particulier dans le cadre de l'éducation à l'environnement. Ainsi elle identifie **quatre types distincts de construction du monde** conçu en réaction au modèle dominant et qui participent à la réflexion postmoderne sur l'éducation. Ce sont : **le conservatisme, le réformisme, le nihilisme, le transformisme**, ce dernier courant envisageant de nouvelle façon de penser le monde faisant une rupture radicale avec les modes de pensées antérieurs. Cette conception s'inscrit dans une **conception de type postmoderne du monde**, cette approche est dérivée des travaux des philosophes qui sont à l'origine de ce que l'on appelle aujourd'hui **la philosophie de la déconstruction**.

Représenté en particulier par : Lyotard<sup>47</sup>, Schütz<sup>48</sup>, Berger<sup>49</sup>, Luckman, Derrida<sup>50</sup>, Habermas<sup>51</sup>, ces derniers considérant que l'homme ne croit plus à un savoir légitime et fixé une fois pour toute. La société contemporaine entre dans l'ère du doute et le rôle premier est donné au **pragmatisme du langage**, c'est-à-dire à dire ce que Habermas nomme l'agir communicationnel.

Le pouvoir n'appartenant plus de ce fait aux seuls experts, mais aux inventeurs et aux producteurs du sens et d'expériences. La post modernité pose le principe de l'abolition des ordres et des systèmes antérieurs, pour cette dernière il n'existe pas de paradigme unique mais il cohabite une pluralité de systèmes de pensée. Mais la post modernité, c'est aussi un des produits **dérivés** de la disparition de la société industrielle, c'est une tendance au relativisme, à la déconstruction des idéologies et des grands systèmes de représentations qui dominent le monde et qui s'imposent à nous d'une façon faussement naturalisée.

Le champ de l'éducation à l'environnement (parce qu'il pose la question du devenir de nos sociétés), participe à ce travail de **construction/reconstruction du réel**. En adoptant en particulier une posture épistémologique de type **relativiste** qui redonne une place essentielle à la construction du monde par le **sujet**<sup>52</sup>.

L'éducation à l'environnement fonctionne selon un modèle de type inductif, critique, **socioconstructivistes**. C'est-à-dire un système de pensée qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir (cf. L. Sauvé). De plus cette réflexion sur l'éducation à l'environnement, à partir d'une épistémologie de type postmoderne et constructiviste, revendique le dialogue entre les savoirs et les différentes disciplines : savoirs traditionnels /savoirs scientifiques, sciences de la nature /sciences sociales.

On parle de démarches à la fois **interdisciplinaires** et **transdisciplinaires**.

C'est-à-dire que la réflexion de type purement disciplinaire ne constitue plus le principe de référence, contrairement aux pratiques dominantes qui dans notre système scolaire sont de type autocentré. Et où tout est conçu sur la base de hiérarchies disciplinaires et politiques, et où la légitimité du savoir passe par la reconnaissance de titres universitaires, fruits généralement de compromissions multiples (voir le mouvement des doctorants).

Donc, l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans un processus de discussions et de mise en débats entre les différents acteurs, ce qui permet la production de prises de positions et de propositions intellectuellement fondées et innovatrices.

On peut faire un parallèle entre l'émergence de discours au sujet de la démocratie participative et ce type de réflexion sur de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'éducation à l'environnement. En effet, avec la **démocratie participative** il est aussi question de débat, où tout est à la fois objet de négociation et de participation de la part des différents acteurs dans le but ultime de permettre la transformation de la réalité sociale, là où les grands systèmes se sont fourvoyés. Mais il est à remarquer que dans les deux cas, ce n'est pas la disparition de l'Etat qui est recherché et revendiqué, mais la mise en place de relais démocratique afin de faire de l'Etat un réel outil de régulation de la société. La notion de démocratie participative agit comme complément de la démocratie

<sup>45</sup> Fukuyama F., la fin de l'histoire et le dernier homme, Flammarion

<sup>46</sup> Sauvé, L'éducation relative à l'environnement entre modernité et post modernité,

<sup>47</sup> Lyotard J.F., la condition post moderne, 1979, édition de minuit

<sup>48</sup> Schütz A., le chercheur et le quotidien, méridien klinsiek, 1987

<sup>49</sup> Berger/Luckman, la construction sociale de la réalité, méridien klinsiek

<sup>50</sup> Derrida J., de la grammatologie, édition de minuit, 1967,

<sup>51</sup> Habermas J., théorie de l'agir communicationnel, fayard, 1987

<sup>52</sup> Dosse F., l'empire du sens, la découverte, 1995



représentative, permettant dans ce cadre la mise en place d'une gouvernance complétant le gouvernement assuré par le pouvoir politique.

L'objectif étant de ne plus faire de l'Etat un instrument de domination symbolique et physique au service de réseaux<sup>53</sup> et de lobbies divers<sup>54</sup> et qui désapproprie les êtres humains du sens de leur existence ce qui est malheureusement le cas dans nos sociétés. On voit là que la mise en place d'une véritable d'éducation relative à l'environnement touche à de nombreux fondement de notre société, on peut parler en faisant référence aux travaux des sociologues et des anthropologues<sup>55</sup> d'un véritable fait social total.

. De plus dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement, en adoptant cette démarche de type constructiviste, on va passer d'une réalité pédagogique de type **routinière** à une réalité pédagogique de type **problématique**.<sup>56</sup> On peut aussi se référer en particulier aux travaux d'Eliot<sup>57</sup> qui différencie l'éducation : **sur, par, et pour** l'environnement. L'éducation **sur** l'environnement, se contentant d'avoir une relation superficielle avec l'environnement, on communique, on est de l'ordre de la métaphore, c'est la sempiternelle collecte des déchets en particulier.

Dans le cadre de l'éducation **par** l'environnement on utilise les aspects sensibles de la nature pour former les élèves .Et pour finir la véritable éducation à l'environnement, c'est l'éducation **pour** l'environnement où dans le cadre de l'enseignement on cherche à résoudre de façon active, de réelles problématiques environnementales quitte à se mettre parfois en difficulté.

Au final, dans **l'approche post moderne de l'éducation à l'environnement**, les principes essentiels sont de ne pas se faire enfermer dans les grandes théories explicatives du monde qui s'avèrent souvent très consensuelles et généralistes afin d'éviter la tendance à l'universalisme qui fige toutes possibilités d'évolution et de réformes radicales que cela soit en terme de politique publique ou d'orientations éducatives.

Donc, voilà posés les termes du débat, aujourd'hui, en matière d'éducation relative à l'environnement sur le plan épistémologique.

Sur le plan méthodologique, il est essentiellement question de la remise en question des théories traditionnelles dites **orthodoxe** de la croissance économique<sup>58 59</sup>. En effet une formation et une prise de conscience de l'environnement passe sans conteste par la mise en place d'un système économique qui soit soutenable par la nature. Dans son rapport pour l'UNESCO<sup>60</sup>, l'ancien inspecteur général de l'éducation nationale qui avait en charge ce dossier au ministère. P.Giolitto constatait en particulier que l'homme n'était pas propriétaire de la nature et que l'école se devait de participer au sauvetage de celle ci.

Cette approche globale et éthique explique le parallèle entre l'évolution de la prise de conscience environnementale sur le plan internationale, et la mise en place progressive d'une réflexion sur l'éducation à l'environnement dans le cadre des nombreuses conférences internationales.

---

<sup>53</sup> V.Lemieux, les réseaux d'acteurs sociaux, puf, 1999

<sup>54</sup> Moore M., Fahrenheit 9/11

<sup>55</sup> Voir les travaux de M.Mauss sur le fait social total, qui met en branle l'ensemble de la société (exemple le don et la monnaie)

<sup>56</sup> Berger/Luckman, op. cité

<sup>57</sup> Rapport de l'OCDE sur l'éducation à l'environnement, 1995

<sup>58</sup> Georgescu Røegen N., la décroissance, le sang de la terre

<sup>59</sup> Passet R., l'économie et le vivant, Payot

<sup>60</sup> Giolitto P., l'éducation à l'environnement en France, UNESCO-PNUE, 1993

## II Les grandes étapes de la mise en place d'une réflexion sur l'éducation à l'environnement.

### 1° L'UICN un précurseur méconnu

Comme nous l'avons vu dans la partie introductive, l'origine de l'éducation à l'environnement est rarement abordée. La première fois où il a été question d'éducation à l'environnement au plan international c'était à l'occasion de la conférence de fontainebleau. Mais sa codification apparaît lors de la première conférence européenne qui porte sur l'éducation pour la conservation de la nature (du 15 au 18 décembre 1971 à l'institut Gottlieb Duttweiler à Ruschlikon près de Zurich en Suisse). Cette conférence a été organisée par l'UICN en coopération avec le fond mondial pour la nature, et la société suisse de protection de la nature, auquel s'ajoutait la commission suisse de l'Unesco et les magasins migros (l'équivalent de carrefour chez nous !!). A l'époque l'UICN avait défini l'éducation écologique comme le processus de reconnaissance des valeurs et des concepts qui permettent d'acquérir la connaissance et les pratiques nécessaires pour comprendre les relations de l'homme et de sa culture avec son milieu biologique, on peut constater que le programme est déjà complet.

Comme nous l'avons vu, l'UICN créé à l'occasion de la conférence de **fontainebleau de 1948**, a toujours eu depuis cette date un rôle très actif dans la prise de conscience des problématiques liées à l'environnement, en organisant de nombreuses conférences internationales. Cette institution s'inscrivant dans un long processus historique de mobilisation pour la protection et le gestion des espèces, mouvement amorcé en particulier en France au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle avec Geoffroy saint hilare et la création de la société d'acclimatation qui sera à l'origine de la société de protection de la nature. Mais pour revenir à l'UICN, son vice président Roger Heim va rédiger en 1952 un texte visionnaire dans un ouvrage portant sur la protection de la nature<sup>61</sup> et intitulé : **la nécessité de l'éducation** à l'environnement.

Donc en 1971, le but de la conférence organisée par l'UICN en Suisse, consistait à rassembler d'éminents spécialistes et fonctionnaires de l'éducation de tous les pays d'Europe (109) afin de formuler des projets et des programmes d'éducation relative à l'environnement pour le 1<sup>o</sup> et le 2<sup>o</sup> degré ainsi que réfléchir sur la formation des maîtres.

Pendant cette conférence il avait été estimé que l'éducation à l'environnement devait comprendre une éducation appropriée dans les écoles à tous les degrés de formation. Mais aussi dans l'enseignement supérieur, dans la formation de enseignants, dans la formation des fonctionnaires et des techniciens ainsi qu'en direction du grand public. Pour ce faire chaque pays devait élaborer selon ses moyens un programme global d'éducation pour la conservation de l'environnement en y intégrant les mesures indispensables pour la gestion et l'aménagement des ressources naturelles afin de faire comprendre aux individus que la société est responsable de l'environnement.

On constate à la lumière de l'article publié à la suite de la conférence<sup>62</sup>, que dès 1972, tout était déjà dit. D'ailleurs, les recommandations sont étonnantes de précisions : formation des éducateurs, des maîtres, le contenu des enseignements pour le primaire, le secondaire et le supérieur, ainsi que les activités écologiques extrascolaires. Si un certain nombre de pays ont su intégrer rapidement ces différentes recommandations, on peut constater en France que le dossier est toujours au point mort malgré les multiples effets d'annonces. Et dans le cadre d'entretiens<sup>63</sup>, il m'a été possible de constater un certain découragement de la part de ceux qui ont porté ce dossier en France depuis le début. Avec le recul, on s'aperçoit que le dossier sur la gestion et la protection des ressources et des milieux naturels est allé beaucoup plus vite que celui qui portait sur l'éducation à l'environnement, singulier paradoxe. Il semble plus facile d'agir sur les milieux que sur les êtres humains. Mais il y a une explication à cela, les êtres humains ont beaucoup plus de facilités pour agir sur ce qui leur est extérieur, alors que ce qui participe de leur propre production de valeurs et d'idéologies pose le

<sup>61</sup> Roger Heim, destruction et protection de la nature, A. Colin, 1952

<sup>62</sup> Cerovsky J., l'éducation relative à l'environnement, revue nature et ressource de l'Unesco, volume VIII, n°3, juillet septembre 1972

<sup>63</sup> Sigaut O., entretiens pour une thèse de science politique (en cours) portant sur les politiques publiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement, 2004

problème de la capacité humaine à l'autoréflexivité<sup>64</sup> et à l'objectivation<sup>65</sup> des conditions de production de la société et de son idéologie. C'est ce que Touraine<sup>66</sup> appelle l'**historicité**, c'est à dire la capacité qu'a la société à assurer sa propre production (ou reproduction), De plus, on constate comme cela la été dit plus haut, un travail de **naturalisation** de la reproductions sociales par les classes et les idéologie dominantes. On comprend alors la difficulté pour l'éducation à l'environnement, à être légitime quand on sait qu'elle touche aux fondements même de nos sociétés : l'économie et les rapports sociaux. Ce qui explique que son contenu peut s'avérer parfois très conflictuel alors que son apparence peut sembler anodine (ex : la gestion des écosystèmes)

## 2° Un cycle de conférence est amorcé

Puis il avait été question aussi d'éducation à l'environnement durant la première conférence sur l'environnement organisée par l'ONU à **Stockholm en 1972**<sup>67</sup> et qui regroupait près de 113 pays. Il y avait été décidé de constituer au sein des nations unies un conseil qui organiserait la mise en place des programmes et leur coordination dans le domaine de l'environnement. Un fond avait été créé à cette occasion, afin de financer les actions de l'UNESCO (qui rappelons le, est l'organisme des nations unies qui met en place des actions dans le domaine de la culture et de l'éducation). Il avait décidé en particulier à Stockholm, une recommandation détaillée portant sur l'éducation mésologique (écologique) avec un contenu interdisciplinaire ainsi qu'une formation appropriée des techniciens, ceci devant être promu par l'UNESCO dans le cadre de ses programmes.

La première conférence portant spécifiquement sur l'environnement s'est tenue en **1977 à Tbilissi** Il y avait été rappelé que les objectifs de l'éducation à l'environnement consistaient essentiellement à amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement qu'il soit de type anthropique ou naturel, afin de d'être en mesure de participer de manière responsable à la prévention et à la gestion de l'environnement

Puis en **1987**, eut lieu la **conférence de Moscou**<sup>68</sup> où été proposé d'adopter une stratégie globale pour développer l'éducation à l'environnement. Il s'agit en particulier de renforcer la coopération internationale en développant et en échangeant les données et les expériences. D'autre part il y avait été décidé de renforcer la recherche sur les contenus afin d'encourager l'éducation à l'environnement en élaborant divers programmes d'études ainsi qu'un certains nombre de ressources didactiques. Le but est d'intégrer la dimension relative à l'environnement dans l'enseignement technique et professionnel. Il avait été décidé aussi de renforcer la formation à l'éducation à l'environnement des personnels chargés de l'éducation dans les différents pays, ainsi que de faire prendre conscience au sein de l'enseignement supérieur de l'importance de la formation à l'environnement. On constate que sur le plan international les politiques d'éducation à l'environnement se structurent de façon plus précise.

En 1992 au sommet de la terre à Rio a été élaboré le célèbre **agenda 21** appelé aussi action 21 (c'est-à-dire l'agenda pour le XXI<sup>e</sup> siècle) qui consacre un chapitre complet à l'éducation à l'environnement, c'est le **chapitre 36**.

Il y est dit en particulier que l'éducation sous toutes ses formes est considérée comme indispensable pour modifier les attitudes de façon à ce que les populations aient la capacité d'évaluer **le développement durable** et de s'y attacher. De plus, il est question de susciter une conscience des valeurs et des attitudes compatibles avec le développement durable afin d'assurer une **participation active** aux différents processus de décisions. Il est rappelé comme à la conférence précédente, que l'environnement auquel s'ajoute le développement doit être présents dans tous les stades de l'enseignement. Il y est rappelé et c'est loin d'être anodin, le rôle déterminant que peuvent être amener à jouer les ONG. Il faut rappeler que RIO est surtout le sommet des ONG et consacre de fait un recul des Etat en matière de politique publique de l'environnement et du développement. Ce basculement nous le verrons dans un prochain travail, consacre une coupure épistémologique : la redéfinition de la place de l'Etat dans l'ensemble des pays et la prise de conscience de leur rôle limité sur ce type de dossiers. On assiste ainsi à un désengagement de la sphère sociale au seul profit de la

<sup>64</sup> Gouldner A., pour une sociologie réflexive, revue du Mauss N°4,2° trimestre 1989, la découverte

<sup>65</sup> Bourdieu P., le sens pratique, édition de minuit

<sup>66</sup> Touraine M., production de la société, pp28-30, seuil, 1973

<sup>67</sup> Nature et ressource, UNESCO, op. cité plus haut

<sup>68</sup> Meunier, les politiques de l'éducation à l'environnement et au développement durable, inrp

sphère régaliennne pour les pays dotés d'Etat régulateur pour les autres le problème ne se pose même pas. Donc si RIO est porteur réellement de projets, on constate vite que les moyens ne peuvent pas suivre ce qui se vérifieront 10 ans après au sommet de **Johannesburg**. Il y est en particulier question de nouvelles approches en matière de formation aux pratiques écologiquement rationnelles afin de mieux utiliser les ressources locales, tant les ressources naturelles que l'emploi. On va le constater, ce type d'actions ne peut que facilement se mettre en place car tout ce qui est local évite aux Etats de se mobiliser et de modifier profondément leurs politiques publiques notamment en matière d'éducation.

On perçoit là, le danger du **Small is beautiful** et la limite des petites expérimentations vite rattrapées par les modèles dominants.

Autre conférence celle de **Thessalonique**<sup>69</sup> en 1997, organisée par l'UNESCO et qui s'intitule éducation et conscience publique pour le développement durable et qui avait réuni des experts de près de 80 pays. Cette conférence va donner lieu à une déclaration qui présente en plus de l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement durable comme objectifs qui dépassent le seul rôle de l'école et qui concerne toute la société.

Il est en particulier rappelé que l'éducation est reconnue comme moyen privilégiée pour obtenir que les populations du monde entier puissent contrôler leur destin et exercer ainsi leur libre arbitre et leurs responsabilités.

De plus, et c'est là qu'il y a problème, c'est que l'éducation à l'environnement est reconnue comme une **éducation pour le développement durable**. Alors que dans le même temps, certains chercheurs<sup>70</sup> en éducation à l'environnement refusent cette notion passe partout, qui a tendance à enfermer les éducateurs dans un statut quo sur le plan de l'analyse des pratiques pédagogiques. Ceci nuisant à long terme à l'efficacité réelle de l'éducation à l'environnement en adoptant des pratiques conformistes qui font certes l'unanimité, mais qui restreignent la réelle richesse de la portée du discours pédagogique radical, généré par les différents courants de l'éducation relative à l'environnement.

D'autre part, dans la résolution de la conférence, il est considéré que la communauté éducative seule, ne peut pas porter les politiques d'éducation à l'environnement, et il est rappelé la nécessité de prendre en considération les contextes locaux et régionaux. Il faut noter que ce constat peut être lu à deux niveaux distincts : plus d'autonomie et de démocratie locale. Mais on peut y lire aussi, la légitimation du retrait des Etats au sein des politiques publiques éducatives<sup>71</sup>, c'est un peu le double sens de la notion de gouvernance utilisée à tort et à raison en particulier par les tenants de l'économie libérale de marché qui refusent à l'Etat son rôle de régulateur sur le plan économique. C'est l'idée d'Etat providence dans son sens keynésien de régulateur qui est visée par cette conception et cette lecture de la gouvernance. Il faut déterminer : **ce que parler veut dire**, l'apparition d'un néologisme est rarement gratuite comme l'a exprimé si bien P Bourdieu.

Ainsi à défaut de réformer le monde de gestion du système éducatif et des politiques éducatives, on consacre plutôt le retrait de l'Etat de ce dossier afin de le laisser au seul acteur valable et efficace : le marché. Cette problématique du devenir des politiques publiques éducatives est certainement un des grands enjeux en terme de politiques publiques pour les années qui viennent dans notre pays. On considère que le contrôle symbolique de la conscience exercée par l'éducation est obsolète, on peut désormais se contenter des seules forces du marché éducatif. J'ai pu par exemple constater le désengagement de la DIREN dans le domaine de la gestion de certains dossiers ayant trait à l'éducation à l'environnement, en utilisant pour le traitement de certains dossiers le relais des acteurs locaux, à travers ce mécanisme d'externalisation semble se profiler un certain désengagement de l'administration. Et quand on sait le rôle de la notion de contractualisation dans la politique du ministère de l'environnement au niveau des acteurs locaux on perçoit une certaine cohérence dans ces nouvelles pratiques de gestion.

Et pour finir, il a été rédigé à l'occasion du sommet de Johannesburg<sup>72</sup> (qui a eu lieu du 26 août au 4 septembre 2002), un rapport intitulé : **éducation pour un avenir viable**. Ce rapport élaboré par l'UNESCO, en qualité de responsable de l'application du chapitre 36 de l'action 21 (agenda 21), constitue le plan d'action rédigé en commun par les gouvernements à l'occasion du Sommet de la Terre. D'autre part il constitue un programme international sur l'éducation et la sensibilisation du public à un avenir viable.

---

<sup>69</sup> Unesco, pour un avenir viable, conférence internationale du 8 au 12 décembre 1997

<sup>70</sup> Jickling B., de la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement –réflexions sur le langage de la durabilité, revue *ere*, vol 1, 1998/2000

<sup>71</sup> Laval C.-Weber L., le nouvel ordre éducatif mondial, syllepse, 2002

<sup>72</sup> Unesco, éducation pour un avenir viable, 2002

Ce programme avait été adopté entre deux sommets de la terre en 1996. L'apparition de la notion d'éducation pour un avenir viable, marque le renforcement de la prise en compte par l'éducation, de la viabilité des écosystèmes et des conséquences sur la santé de l'homme de leurs disparitions. D'autre part dans ce rapport, il est fait une critique radicale de l'éducation formelle , c'est-à-dire de l'éducation purement disciplinaire qui n'intègre pas la démarche globale qui elle seule prend en compte dans l'éducation ,les problématiques concrètes qui participent à l'apprentissage de formes de compétences liées directement à la viabilité . Il semble que les critiques formulées par certain spécialiste de l'éducation à l'environnement ont été prises en compte dans ce rapport et c'est encourageant, mais n'est ce pas là aussi le résultat de l'utilisation de **réseaux sociaux** et de **stratégie de lobbying** afin de faire passer ces analyses. Et au final, cela ne présage pas complètement la réelle prise en compte de la problématique globale. D'autre part dans ce rapport figure un retour d'expériences et un bilan de différentes actions de formation de base, c'est cet état des lieux que nous allons faire maintenant.

### III Etat des lieux international des différentes pratiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement

*Nous allons essentiellement nous intéresser à ce qui se passe en Europe actuellement, car il y a un réel effort en terme de politiques publiques Et d'autre part un travail d'évaluation a été réalisé par Olivier Meunier a qui nous avons très largement emprunté les commentaires et analyses.*

#### 1° Présentation du cadre global au niveau de l'Europe

En Europe au départ on a la résolution du 24 mai 1984 qui représente le cadre institutionnel de départ pour la mise en place d'actions en matière d'éducation à l'environnement .Il y est question en particulier du renforcement de la sensibilisation des citoyens aux problèmes existants dans le domaine de l'environnement. Cette résolution relative à l'éducation à l'environnement a été adoptée par les ministres de l'éducation dans le cadre du conseil des communautés européennes. Il y était demandé en particulier que chaque Etat membre fasse un bilan dans un document de sa politique actuelle en matière de présence de l'environnement dans l'élaboration de ses programmes d'enseignement ainsi que dans l'organisation d'activités interdisciplinaires, et d'actions extrascolaires, et dans le domaine de la formation des enseignants.

D'autre part, il faut rappeler que dans le programme **ERASMUS** de 1987, l'environnement occupe une place non négligeable au sein des diplômés de l'enseignement supérieur. Mais il est aussi présent dans le programme **TEMPUS** qui porte sur les échanges avec les pays de l'Est ainsi que le programme **COMETT** relatif aux échanges entre l'université et les entreprises. Le programme **SOCRATES** adopté lui par le parlement européen en 1995 invite les enseignants et les élèves du primaire et du secondaire à travailler sur des thèmes communs où l'environnement occupe une place importante. D'ailleurs l'un des thèmes de l'action<sup>1</sup> du chapitre 2 de ce programme porte sur la découverte de la protection de l'environnement. Le cinquième programme communautaire de 1993 a confirmé la résolution de 1988, et en particulier a introduit un calendrier avec des objectifs en matière d'éducation à l'environnement et de développement durable. Tout ceci devant être intégré dans tout les programme du primaire et du secondaire avant 2000 (sic) et figurer comme option officielle aux examens dans un proche avenir. Il y est aussi question de la mise en place de cours et de formation d'enseignant à l'université.

Mais il faut constater que tout ceci est essentiellement contractuel, et ne constitue pas des mesures réglementaires qui serait en mesure d'être imposé aux différents Etat de l'union comme les directives. Donc on peut constater que les différentes mesures dans le domaine l'éducation à l'environnement s'avèrent parfaitement facultative, on pratique plutôt des opérations de sensibilisation, de communication et la formation des enseignants le résultat au final est des plus restreint.

De plus, on constate qu'au niveau européen les politiques publiques en matière d'éducation à l'environnement sont dépendantes de l'histoire spécifique de chaque Etat en matière de politiques scolaires. Dans certains pays comme la France comme nous l'avons vu plus haut : c'est l'Etat qui a la main mise sur le système scolaire et qui oriente à sa façon les politiques publiques éducatives. Mais dans les pays de tradition décentralisatrice comme l'Allemagne, le ministère de l'éducation national ne peut pas imposer localement les orientations fixées au niveau européen. Ce sont les landers qui possèdent localement le pouvoir de décision, d'où un manque de cohérence territoriale en terme de politique publique d'éducation à l'environnement. On retrouve aussi le problème au Portugal, en Espagne.

A cela s'ajoute, ce que nous avons plus haut, des tentations au désengagement de l'Etat en matière de politique éducative et de formation, avec des tendances fortes à la création d'un marché éducatif en général au sein de l'Europe. Ainsi des pays qui comme l'Ecosse ou la Finlande avaient pris de mesures très tôt dans le domaine de l'éducation à l'environnement vont être victime d'un désengagement de l'Etat. Et l'éducation va par exemple en Grande Bretagne ou au pays bas devenir progressivement un produit comme un autre, les établissements pouvant acheter des prestations ou des produits pédagogiques auprès des services et organismes de leur choix. Tout ceci restreint fortement la portée des politiques publiques en matière d'éducation à l'environnement, et pose le problème de la relation entre l'école et le monde des entreprises en particulier dans certain domaines qui peuvent considérés comme sensibles (problèmes de pollution, disparition de zones naturelles due à des aménagements immobiliers).

Mais a contrario, on peut trouver des synergies positives par exemple en Autriche, où l'agriculture biologique est encouragée afin de réduire la pollution (chimique) et de se positionner positivement sur les marchés européens et les programmes scolaires ont intégré cette approche de l'agriculture respectueuse de l'agriculture. Cette réalité est totalement différente de ce que l'on trouve en France, où l'enseignement agricole possède de façon paradoxale le monopole des formations dans le domaine de l'environnement. Cet enseignement s'avère malgré cela très frileux en matière de mise en place de formation à des pratiques agricoles respectueuses de l'environnement et de plus exerce un contrôle stratégique sur le contenu effectif des programmes scolaires ayant trait à l'environnement<sup>73</sup>, mais n'est ce pas un oxymore : le fait de faire dépendre l'éducation à l'environnement de l'enseignement agricole !!!

Mais un des points communs à tous les pays européens, c'est que l'environnement n'est pas enseigné de façon autonome mais se trouve saupoudré dans les programmes en particulier ceux à caractère scientifique. Un autre problème c'est la mise en place effective de l'interdisciplinarité, qui s'avère difficile notamment dans le secondaire car les structures d'enseignement s'avèrent souvent inadaptées en particulier à cause du découpage temporel immuable du temps scolaire.

D'autre part, l'éducation à l'environnement n'est pas considérée dans l'ensemble des pays comme une discipline à part entière et ce sous prétexte que la transversalité est plus adaptée au système particulier de valeurs que véhicule l'éducation à l'environnement. Et ce qui est étonnant, c'est que l'environnement est dispatché dans les programmes de façon très différente selon les pays. En France c'est plutôt les sciences de la vie et la géographie qui s'est appropriées de la discipline, en Allemagne c'est plutôt l'économie et la biologie, en Finlande l'éducation artistique, et en Irlande et Espagne la morale et la santé.

Mais on s'aperçoit, qu'il n'y a pas une réelle interdisciplinarité entre les sciences sociales et les sciences de la nature mais plutôt un bricolage pédagogique souvent appelé pluridisciplinarité qui dans les hypothèses basses ne constitue qu'une vulgaire juxtaposition de discipline avec quelques arguments pseudo pédagogiques pour faire le lien.

On sait par expérience les réticences des enseignants à diluer leurs savoirs et à se risquer dans des arcanes de la connaissance qui leur soient étrangers, rien de plus rassurant que la schizophrénie disciplinaire et le petit théâtre de la toute puissance que constitue le cadre familial de la classe. Pourtant l'éducation à l'environnement se prête parfaitement par son contenu spécifique en perpétuelle construction aux innovations pédagogiques et en particulier à l'utilisation de l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

De même ce refus d'en faire une discipline à part entière est aussi une preuve du manque de motivation des différents systèmes éducatifs européens à intégrer ce champ disciplinaire si particulier, l'argument du saupoudrage pluri disciplinaire n'ayant pas de justification et légitimité pédagogique. A cela s'ajoute la très faible formation des enseignants et ce dans tous les pays assez incompréhensible sauf sur un plan économique

## **2° Les différentes pratiques dans les pays Européens.**

### **A) A PROPOS DE LA FRANCE (à compléter)**

---

<sup>73</sup> Sur ce thème, un ouvrage en cours de rédaction sur l'histoire de l'éducation à l'environnement en France depuis le XIX<sup>e</sup>, O.S., 2004