



**UNE CRITIQUE DES PROPOSITIONS DU DÉVELOPPEMENT DURABLE  
ET DE L'AVENIR VIABLE  
Lucie Sauvé**

Sauvé, L. (1998). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an on-line colloquium held on October 19th 1998*, 57-70 — ISBN : 0-9694150-2-8 – 244 pages

*Cet article a d'abord été diffusé en français et en anglais dans le cadre du Colloque virtuel « The Future of Environmental Education in a postmodern world », organisé conjointement par le « Canadian Journal of Environmental Education », Environnement Canada et l'Université du Québec à Montréal, juillet 1998 : [http://www.ec.gc.ca/eco/education/index\\_f.htm](http://www.ec.gc.ca/eco/education/index_f.htm). Il est aussi paru en anglais et en espagnol dans les revues suivantes :*

- Sauvé, Lucie (1999). *Environmental education, between modernity and postmodernity – Searching for an integrative framework*. « *Canadian Journal of Environmental Education* ». Vol. 4, p. 9-35.
- Sauvé, Lucie (1999). *La educación ambiental entre le modernidad y la posmodernidad : en busca de un marco de referencia educativo integrador*. « *Tópicos* ». 1(2), p. 7-25.

Au tournant de ce millénaire, en cette époque de lisière entre les grands courants culturels que l'on appelle modernité et postmodernité, de très nombreux pays ont entrepris ou entreprennent des réformes de leur système éducatif. De façon générale, l'éducation se veut plus ouverte à la prise en compte des caractéristiques et de la mouvance des réalités sociales d'aujourd'hui (Delors, 1996 ; Morin, 1999). En particulier, on observe dans plusieurs projets de réforme, la préoccupation d'introduire au curriculum différentes dimensions de l'éducation qui concernent les principales problématiques socio-environnementales contemporaines : l'éducation relative à l'environnement (ERE) s'y retrouve souvent formellement légitimée, comme l'éducation aux droits humains, à la paix, à la démocratie, aux relations interculturelles, l'éducation à la santé, l'éducation au développement et l'éducation à la solidarité internationale.

Dans le but d'éviter un nouveau morcellement des objectifs de l'éducation et d'intégrer entre elles ces dimensions éducatives, divers cadres intégrateurs ont été proposés : entre autres, l'Éducation à la citoyenneté (Albala-Bertrand – Unesco, 1997), l'Éducation dans une perspective planétaire (Projet des Universités Francophones de l'Est du Canada, 1995), l'Éducation dans une perspective mondiale (CEICI), l'Éducation globale (GPE, 1987 ; Hénaire, 1997), l'Éducation pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale (Conseil de la Terre, 1992), l'Éducation pour le développement durable (Unesco, 1992), l'Éducation pour un avenir viable (Unesco, 1997 ; UICN-CEC-LST, 1997), l'Éducation pour un monde solidaire et responsable (Fondation FPH, 1997), etc. Chacune de ces propositions globales mériterait d'être analysée en vue d'adopter ou de reconstruire un cadre intégrateur approprié à une éducation fondamentale, ouverte à la prise en compte, à la critique et la transformation des réalités contemporaines. Un tel cadre ne doit pas toutefois être perçu comme un carcan mais comme une proposition pour la recherche de signification, de cohérence et de pertinence basée sur une réflexion épistémologique et éthique.

Dans cet article, il sera question de la proposition de l'Unesco concernant l'Éducation pour le développement durable (EDD) et de sa reformulation sous l'appellation plus récente de l'Éducation

pour un avenir viable (EAV). Selon les proposeurs de ces cadres intégrateurs, il y aurait un consensus international<sup>1</sup> sur la pertinence et la nécessité de « réorienter l'éducation » en vue du développement durable. Sans analyse plus poussée, et à grands frais, l'Unesco entreprend donc d'inscrire le développement durable au centre du projet éducatif planétaire, considérant qu'il s'agit de la « finalité » même du développement humain (Unesco, 1988). L'éducation relative à l'environnement (ERE) se voit ici reléguée à une fonction instrumentale, parmi une longue liste d'autres « éducation à... », au service d'une telle finalité.

L'enjeu est considérable : il s'agit d'adopter des fondements pour l'éducation contemporaine. Il s'agit également de situer l'éducation relative à l'environnement au sein du projet éducatif global et de consolider les liens qui l'associent aux autres dimensions de l'éducation. Malheureusement, à partir de l'observation critique de certaines pratiques plus limitées de l'ERE, les porteurs du projet d'EDD présentent une vision réduite de l'éducation relative à l'environnement, la restreignant à une approche naturaliste de l'environnement ou encore à une démarche réactive, essentiellement tournée vers la résolution de problèmes de type biophysique. Pourtant, nous verrons que l'ERE est une dimension fondamentale et non pas accessoire de l'éducation : elle concerne en effet la reconstruction du réseau des relations personne-société-environnement. Il importe de situer l'ERE dans un cadre éducatif approprié, qui ne soit pas réducteur et qui lui permette de se déployer dans toute son amplitude pour atteindre les objectifs qui lui sont propres, tout en s'intégrant de façon optimale aux autres dimensions de l'éducation contemporaine. A cet effet, nous soulignerons les limites et les écueils de la proposition de *l'Éducation pour le développement durable* et de celle de *l'Éducation pour un avenir viable*. Nous esquisserons certaines grandes lignes d'une proposition alternative qui mérite sans doute d'être soumise à l'analyse : l'Éducation pour le développement de sociétés responsables.

## 1. UN CADRE D'ANALYSE : LES COURANTS DE LA MODERNITÉ ET DE LA POSTMODERNITÉ

Pour l'analyse qui suit, nous exploiterons entre autres les critères qui permettent de distinguer de façon très générale deux grands courants culturels dominants qui coexistent et se chevauchent actuellement en Occident : ceux de la modernité et de la postmodernité. Les choix éducatifs ne sont pas en effet sans lien avec ces tendances contemporaines, dont l'analyse nous éclaire sur les valeurs, les croyances fondamentales et les grands espoirs sous-jacents à ces choix. Bien sûr, l'exercice de caractériser sommairement et de distinguer deux courants aussi complexes, flous, diversifiés et mouvants comme ceux de la modernité et de la postmodernité reste fort périlleux<sup>2</sup>. Les réalités se prêtent mal à un découpage systématique. Mais il nous semble que cet exercice, bien qu'imparfait, vaut la peine d'être tenté puisqu'il est susceptible d'offrir de nouvelles pistes de réflexion critique sur les choix éducatifs actuels.

De façon très générale, la modernité se caractérise par sa croyance au progrès associé à l'explosion du savoir scientifique et aux promesses de la technologie. Elle est le creuset du développement de grandes théories unificatrices et de la recherche de grands principes organisateurs (les -ismes, dont le communisme, le libéralisme, le capitalisme, etc.), porteurs de « valeurs sûres ». L'épistémologie moderne est positiviste ; elle s'appuie sur une quête d'objectivité et sur la rationalité instrumentale pour légitimer le savoir et l'organiser en disciplines. L'éthique moderne est anthropocentriste et la liberté de l'individu et de l'entreprise n'a de limite que le respect de la liberté de l'autre. La démocratie est considérée comme l'instrument d'une telle liberté.

Les grands espoirs de la modernité, comme ses principaux symboles (pensons au mur de Berlin, entre deux -ismes), s'effondrent progressivement. Ces échecs ne remettent sans doute pas en cause la légitimité des espoirs modernes porteurs de grands idéaux, mais ils sont plutôt tributaires de ce qui est advenu des projets initiaux dans la trame de l'histoire, à travers les

diverses maladroites et « récupérations » opportunistes qui ont fini par les détruire (comme le libéralisme « sauvage » ou les régimes politico-économiques totalitaires). Face à cette déroute, on peut identifier quatre types de réaction : 1) le conservatisme, qui tente de sauvegarder et de renforcer les valeurs de la modernité ; 2) le réformisme, qui propose des solutions instrumentales pour résoudre des problèmes concrets, ciblés : c'est la forme progressiste de la modernité (sorte d'hypermodernité selon l'expression de Spretnak, 1997), axée sur une préoccupation pragmatique de gestion efficace, associée au technologicisme et à l'économicisme ; 3) le nihilisme, qui se nourrit de fatalisme et de dérision, qui refuse toute vision ou visée d'avenir et considère vaine la recherche de valeurs « sûres » et de signification « profonde » ; 4) et enfin le transformisme, qui tourne la page pour envisager de nouveaux modes de penser, d'être, de faire et d'agir.

La postmodernité est plurielle ; elle se tisse dans la mouvance, l'abolition des ordres antérieurs, le questionnement et la recherche. Elle se caractérise entre autres par la coexistence de diverses manifestations du nihilisme (déconstructivistes) et par diverses avenues transformationnistes (reconstructivistes). Quant à l'éducation postmoderne, elle est certes confrontée aux défis que pose la génération nihiliste du « *no future* », mais elle ne peut être que reconstructiviste (selon la proposition de David R. Griffin, 1992)<sup>3</sup>. De façon générale, elle adopte une posture épistémologique relativiste (qui tient compte de l'interaction sujet-objet), inductive, essentiellement critique et socio-constructiviste, qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir ; l'épistémologie postmoderne valorise le dialogue de savoirs de divers types (scientifique, expérientiel, traditionnel, etc.) dont la discipline n'est plus le principe organisateur et dont le critère de validité est la pertinence en regard de la transformation des réalités qui posent problème. Plutôt qu'une justification *a priori* des choix théoriques et stratégiques, on privilégie la dialectique théorie-pratique et l'évaluation *a posteriori* des situations. L'éducation postmoderne adopte une posture éthique également relativiste (où le contexte est pris en compte), qui n'est pas *a priori* anthropocentriste ni individualiste, mais qui correspond à un processus de discussion critique entre les acteurs d'une situation, en vue de fonder des prises de position contextuellement adaptées. La démocratie prend ici un tout autre sens qu'au sein de la modernité : celui d'une négociation pour une participation à la transformation des réalités sociales qui posent problème. La postmodernité tente de ne pas s'enfermer dans de grandes théories explicatives et narratives générales et se méfie des valeurs universelles. Ce qui n'empêche pas ses détracteurs d'y débusquer de nouveaux dogmes !

C'est dans ce macro-contexte culturel, zone de lisière entre les diverses manifestations de la modernité et de la postmodernité, qu'a évolué l'éducation relative à l'environnement et qu'est apparue l'éducation pour le développement durable ou pour un avenir viable. Nous analyserons sommairement ces propositions éducationnelles à la lumière entre autres de ce cadre d'analyse, reconnaissant toutefois les limites et les pièges d'une caractérisation binaire.

## 2. L'ERE : NÉCESSITÉ D'UN RECADRAGE ?

L'éducation relative à l'environnement telle que proposée dans la Charte de Belgrade (Unesco, 1976) et la Déclaration de Tbilissi (Unesco, 1978) est née de la modernité, en réaction aux impacts du « progrès » lié au capitalisme exacerbé. Dans ce contexte, elle a d'abord été réformiste : il s'agissait essentiellement de résoudre et de prévenir les problèmes causés par l'impact des activités humaines sur les systèmes biophysiques. Dans cette optique, plusieurs pédagogues (dont Hungerford et coll., 1992 ou Giordan et Souchon, 1992) ont proposé des modèles d'intervention en ERE axés sur l'apprentissage des habiletés de résolution de problèmes et de gestion environnementale, dans le cadre d'une éducation scientifique et technologique ouverte sur les réalités sociales, et visant la modification des comportements de l'individu citoyen.

L'ERE des années '70 a offert un certain recadrage à l'éducation à la conservation des années '50-'60 : l'environnement-ressource est devenu davantage un environnement-problème<sup>4</sup>, soulignant l'amplitude, la gravité et le caractère multidimensionnel des problèmes socio-environnementaux. Mais pour beaucoup, l'ERE a gardé également les relents d'une pré-modernité, caractérisée par un certain « romantisme » naturaliste<sup>5</sup> l'éducation relative à l'environnement est restée souvent associée à l'éducation au milieu naturel, axée sur l'expérience personnelle d'un environnement-nature.

Et puis, au cours des années '80, l'ERE est progressivement entrée en postmodernité. Le mouvement de l'éducation relative à l'environnement socialement critique (*socially critical environmental education*, caractérisé entre autres par Robottom et Hart, 1993) a inscrit l'ERE dans un processus d'analyse critique des réalités environnementales, sociales et éducationnelles interreliées (ces réalités sont en effet porteuses ou reflets d'idéologies), en vue de la transformation de ces dernières. Le mouvement du *grass roots environmental education* a souligné l'importance d'associer l'ERE à une dynamique de changement communautaire, prenant en compte la spécificité des populations et du contexte particulier de leur milieu de vie (Ruiz, 1994). L'ERE s'est inscrite dans la perspective du développement biorégional (Traina et Darley-Hill, 1995) et a valorisé une pédagogie du lieu (*pedagogy of place, place-based environmental education*, tel que proposé par Orr, 1992). Le dialogue des savoirs de divers types (disciplinaires et a-disciplinaires) a été privilégié comme stratégie d'intégration et de construction de savoirs utiles à la résolution de problèmes ou au développement de projets locaux (Patiño, 1994). Les savoirs traditionnels, expérientiels, quotidiens, ont été valorisés et confrontés aux savoirs « scientifiques », dans une perspective de complémentarité. La représentation de l'environnement-milieu de vie, associée à celle de l'environnement - projet communautaire, a permis d'élargir et de donner un sens à celles de l'environnement-ressource, de l'environnement-problème et de l'environnement-nature.

Les années '90 annoncent toutefois un recul pour l'éducation relative à l'environnement. Asservie à une éducation pour le développement durable ou pour un avenir viable, l'ERE bascule dans le paradigme de la modernité (tel que nous le verrons). Le récent virage éditorial de la revue *Connexion* de l'Unesco (Colin, 1997), jusqu'ici consacrée à l'éducation relative à l'environnement, rétrécit la niche éducationnelle de l'ERE en l'inscrivant désormais dans les giron disciplinaires de la science et de la technologie.

Dans cette trame évolutive, l'ERE d'aujourd'hui présente une problématique conceptuelle, associée à une problématique de mise en œuvre. Nous en discuterons sommairement avant d'aborder l'analyse critique des propositions de l'EDD et de l'EAV.

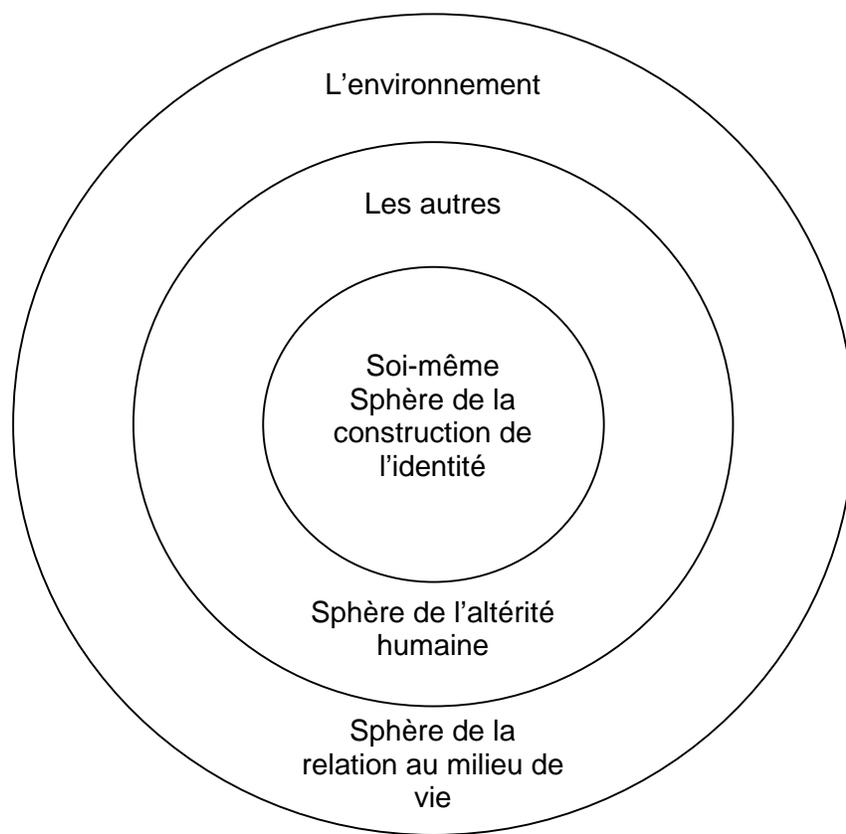
## 2.1 Problématique conceptuelle de l'ERE

Sur les terrains d'intervention, l'ERE a donné lieu à une diversité de conceptions, de la plus large à la plus étroite. Pour certains, considérant que l'environnement est « tout ce qui nous entoure » et que nous sommes nous-mêmes un environnement (Mc Innis, 1972), l'ERE correspond tout simplement à une éducation nouvelle, et le discours qui lui est rattaché est celui d'une pédagogie générale progressiste. C'est souvent le cas des intervenants qui « découvrent » l'éducation à travers leur nouvelle préoccupation d'ERE et confondent les deux<sup>6</sup>. « L'ERE, c'est amener les jeunes à s'actualiser eux-mêmes, c'est construire un projet de société », affirme-t-on dans cette perspective. Pour d'autres, l'ERE est étroitement associée à l'enseignement des sciences de l'environnement, considérées davantage comme sciences biophysiques. Et entre ces deux extrêmes, on retrouve une vaste gamme de conceptions (Sauvé, 1997a, 1997b) dont celle de l'éco-civisme, approche normative axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives.

Dans une perspective moderne, à la recherche d'unicité et de valeurs sûres, la multiplicité de ces conceptions est mal venue. Il est question de rechercher des standards pour normaliser l'ERE<sup>7</sup>. Mais dans une perspective davantage postmoderne, qui valorise la diversité et la pertinence contextuelle, ces différentes conceptions peuvent être perçues comme complémentaires. L'objet de l'ERE est éminemment complexe : il s'agit du réseau des relations personne - groupe social - environnement. Il serait difficile d'englober l'hypercomplexité de cet objet dans une seule proposition pédagogique. La multiplicité des regards, des discours et des pratiques complémentaires apparaît fort utile pour l'appréhender dans sa globalité. A la condition bien entendu d'associer les choix pédagogiques à une démarche critique, qui reconnaît les avantages mais aussi les limites de choix contextuellement adaptés, et qui les articule de façon cohérente, en fonction d'un référentiel explicite et justifié.

Le problème ici n'est donc pas celui de l'existence d'une diversité de conceptions de l'ERE. C'est plutôt celui de l'enfermement dans une conception étroite ou celui de la fréquente incohérence entre les discours et les pratiques (rarement clarifiés), ce qui entraîne de la confusion et une perte d'efficacité. C'est aussi le manque de reconnaissance des balises qui permettent de délimiter l'espace éducationnel spécifique à l'ERE, de façon à ce que l'ERE se confonde pas à un grand Tout éducationnel indifférencié, non préhensible, ou encore ne soit pas restreint à l'une de ses composantes, de ses préalables ou de ses préoccupations satellites.

L'« espace » de l'ERE correspond à l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement des personnes au sein de leur milieu de vie (figure 1) ; il s'agit de la troisième sphère, étroitement interreliée aux premières.



**Figure 1** : Les trois sphères interreliées du développement personnel et social

1. Il y a d'abord la sphère personnelle, celle de la construction de l'identité, où la personne se développe par confrontation à elle-même (à ses caractéristiques, à ses capacités, à ses limites) ; c'est là où se développent l'autonomie et la responsabilité envers soi-même, où l'on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation (avec les autres sphères).
2. Et puis, en étroite interrelation avec la sphère de l'identité, il y a la sphère de l'altérité, celle de l'interaction avec l'autre, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un groupe social. C'est dans cette sphère qu'on expérimente à la fois les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe, un sens de la responsabilité envers l'autre. C'est le lieu de l'éducation interculturelle, de l'éducation à la coopération, à la paix, aux droits humains, à la solidarité ; c'est la sphère de l'éducation à la citoyenneté, qui implique l'apprentissage de la démocratie.
3. Enfin, la troisième sphère fait appel à l'éducation relative à l'environnement. Dans cette sphère de la relation au milieu de vie – jusqu'ici peu prise en considération en éducation - on se réfère à *Oïkos*, cette maison de vie que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants. *Oïkos* (cette racine grecque qui compose les mots éco-logie et économie) se construit et se transforme à la jonction entre nature et culture : elle est faite des composantes biophysiques du milieu, en étroite interaction avec les composantes socioculturelles des populations qui y vivent. La relation au milieu de vie est essentiellement médiatisée par la sphère des relations interpersonnelles et sociales. Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est sollicitée, au-delà de l'altérité humaine. Il y est question de

développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit à une éthique écocentriste. C'est le lieu de l'éducation éco-logique : apprendre à connaître sa maison de vie dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité ; apprendre à s'y situer, à identifier et définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global, apprendre à la combler adéquatement. Mais c'est aussi le lieu de l'éducation éco-nomique : apprendre à gérer ses propres rapports de consommation, à aménager et exploiter adéquatement l'espace partagé et les ressources communes. En somme, on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'Oïkos, notre maison de vie partagée. Ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question ici, mais de plutôt de la « gestion » de nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement.

Certes, toute tentative de modélisation d'une réalité complexe reste imparfaite. Toutefois, malgré ses limites, ce modèle des trois sphères interpénétrées permet de situer la zone éducationnelle spécifique et multidimensionnelle de l'ERE. La troisième sphère, celle de la relation à l'environnement, réfère à des lieux d'interaction et d'intégration nécessaires au développement intégral de la personne. En ce sens, l'ERE correspond véritablement à une dimension fondamentale de l'éducation. Il ne s'agit pas d'un aspect accessoire ou instrumental, ni encore d'un thème parmi d'autres. Par ailleurs, dans la globalité de l'action éducative, l'ERE s'associe étroitement aux autres dimensions de l'éducation contemporaines relevant de la sphère de l'altérité, dont elle partage le même cadre éthique (responsabilité, sollicitude, solidarité), les mêmes approches pédagogiques, les mêmes stratégies d'intégration en milieu formel et le même appel au partenariat avec la société éducative.

## 2.2 Problématique de la mise en œuvre

À la problématique conceptuelle s'associe une problématique de la pratique de l'éducation relative à l'environnement. Déjà, les limites de l'ERE apparaissaient dans la Déclaration de Tbilissi (Unesco, 1978), qui proposait pour l'ERE une démarche réactive de résolution de problèmes. Certains parlent de l'« Affaire Tbilissi », qui aurait inscrit l'ERE dès le départ dans la rationalité instrumentale (DePotter, 1997). Par ailleurs, de façon générale, et en l'absence de moyens et de conditions adéquates, l'ERE jusqu'ici n'a pas été actualisée de façon satisfaisante, ni quantitativement ni qualitativement. Il faut reconnaître qu'elle a souvent été réduite à une seule éducation au milieu naturel, ou encore elle a été limitée à l'exploitation du thème de la gestion des déchets, dans une perspective d'éco-civisme. Associée surtout à l'acquisition de connaissances au sujet de l'environnement, elle a peu intégré le développement de compétences éthiques et critiques. Enfin, si l'objectif de l'action environnementale est de plus en plus valorisé par les enseignants et les animateurs, on note que l'action entreprise est rarement associée à une démarche réflexive et reste instrumentale. Certes il est possible de repérer de nombreux projets exemplaires qui témoignent d'une vision et d'une démarche globale d'ERE ; on observe des avancées importantes. Mais malgré tout, le bilan reste faible en regard de l'importance des enjeux socio-environnementaux et éducationnels en cause (Torres, 1996 ; Sauvé, 1997b).

Plusieurs critiques, tant chez les « naturalistes » (dont Steve Van Matre, 1990) que chez les tenants du développement durable ou de l'éducation pour la viabilité (par exemple, Sterling, 1996) soulignent que l'ERE n'a pas rempli sa mission et que les espoirs de changement n'ont pas été comblés. La réaction alors simpliste de nier la pertinence même de l'ERE sans discriminer l'application qui en est faite de l'essence même de cette dimension de l'éducation. Par exemple, on reproche à l'ERE de s'enfermer dans une perspective environnementale qui ne tient pas compte des aspects humains des problématiques. Pourtant, la Déclaration de Tbilissi, malgré son accent sur la résolution des problèmes plutôt que sur la vision de projets d'avenir,

proposait somme toute une approche intégrée des réalités environnementales, mettant en évidence les liens étroits entre le développement économique et la conservation de l'environnement, de même que la nécessité d'une solidarité mondiale<sup>8</sup>. Plutôt que de discréditer l'ERE, ne conviendrait-il pas de reconnaître les entraves du contexte social et éducationnel dans lequel l'ERE a tenté de se déployer, et le peu de ressources consenties à son développement ?

L'exposé de la trame évolutive de l'ERE, la clarification de ses caractéristiques, et la discussion de ses principales limites et difficultés actuelles, nous permettent maintenant d'aborder l'analyse des récentes propositions de *l'Éducation pour le développement durable* ou *pour un avenir viable*. Ces dernières se présentent le plus souvent en effet en réaction contre les limites de l'ERE, telles qu'elles sont appréhendées par les proposeurs de ce « virage » éducatif, inspiré du Sommet de la Terre (Rio de Janeiro, 1992).

### 3. LA PROPOSITION DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Comme *l'Éducation relative à l'environnement*, et en dépit de son histoire plus récente, *l'Éducation pour le développement durable* est également issue de la modernité, en réaction contre la menace au « progrès » de la civilisation occidentale, associée à la détérioration des ressources et à la déstabilisation des rapports de forces sociales. La notion de développement durable (UICN, 1981 ; CMED, 1987, 1992) souligne les liens étroits entre l'économie et l'environnement (comme le fait l'ERE), mais en mettant toutefois l'accent sur le pôle développemental de la problématique. L'environnement devient une contrainte dont il faut tenir compte pour maintenir la trajectoire du développement. La domination de la nature prend la forme d'un contrôle : c'est la gestion de l'environnement.

Nous verrons que la proposition de *l'Éducation pour le développement durable*, correspond non pas à un changement de paradigme épistémologique, éthique et stratégique, mais à une forme progressiste de la modernité, qui vise à préserver les valeurs et les pratiques de cette dernière et qui contribue à promouvoir la rationalité instrumentale où les savoirs scientifiques et techniques sont privilégiés. Dans cet article, nous nous référerons au sens propre du développement durable, tel que donné par le Rapport Brundtland (CMED, 1987), en filière avec la tradition conservacionniste : il s'agit d'un type de développement qui se préoccupe de répondre aux besoins des populations d'aujourd'hui sans compromettre les ressources nécessaires aux générations suivantes. Certes la notion de développement durable a connu de très nombreuses interprétations, et elle a été d'autre part l'objet d'une réelle inflation sémantique jusqu'à recouvrir l'ensemble des meilleures intentions du monde. Mais nous tenterons de nous en tenir au noyau fondamental de cette représentation, tel que formulé à l'issue de travaux de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED, 1987), et tel qu'on le retrouve dans l'ensemble des discours, sous diverses formes et enchassé dans divers cadres théoriques.

La notion de développement durable a émergé d'un compromis historiquement négocié entre certains acteurs sociaux à l'issue des travaux de la CMED. Le sociologue Jean-Guy Vaillancourt (1992) rappelle que la notion d'éco-développement avait d'abord été proposée, entre autres par Ignacy Sachs et Maurice Strong. Cette notion laisse peu d'équivoque : le développement y est associé à la prise en compte des principes écologiques de base (dont celles qui ont trait à la capacité de support du milieu) et à une éthique écologiste basée sur les valeurs d'autonomie, de solidarité, de responsabilité à l'égard des réalités socio-environnementales. Or comme le signale Vaillancourt, toute référence explicite à l'écologie ou à l'environnement apparaissant comme un irritant pour beaucoup d'acteurs de la sphère économique et politique. La notion de développement durable a alors été adoptée, précisément à cause du flou qu'elle entretenait à l'égard du type même de développement en question, dont la seule caractéristique explicite était

qu'il soit de nature à se perpétuer. De sorte que tout le monde y trouvait son compte. On y retrouve ici l'une des caractéristiques de la communication moderne, telle que signalée par Sfez (1992) : cette dernière est volontairement confondante : on dit tout et rien à la fois<sup>9</sup>.

Le « développement durable » est ainsi apparu comme un slogan fort astucieux qui a permis d'ouvrir un premier dialogue (si superficiel soit-il) entre le monde de l'entreprise et de la politique, et celui de l'environnement. De façon réaliste, en fonction de l'économisme ambiant, on peut considérer d'ailleurs que c'était alors l'une des rares clés disponibles pour débloquer la situation où risquait de s'enliser longtemps le mouvement environnementaliste. Et la stratégie s'est avérée porteuse : les préoccupations environnementales, désormais reconnues comme « passage obligé » du développement économique, sont de plus en plus prises en compte par les décideurs.

Certes, dans certains contextes actuels et en fonction de certains objectifs spécifiques, le concept de développement durable peut s'avérer un choix judicieux (compte tenu de la culture initiale des protagonistes) et mérite sans doute d'être exploité comme élément d'une stratégie d'intervention environnementale auprès des décideurs politiques ou des acteurs du monde de l'entreprise. Cependant, il en va tout autrement dans le domaine de l'éducation, qui concerne le développement de compétences éthiques et critiques chez les enfants, chez les jeunes, chez les gens en général, relativement à la signification des réalités de leur milieu de vie et au sens à donner à leur trajectoire personnelle et collective. L'analyse qui suit montre que le développement durable ne peut pas être proposé et encore moins imposé comme une finalité éducative. D'une part, ce concept pose de multiples problèmes (d'ordre conceptuel, éthique, culturel, etc.)<sup>10</sup> ; d'autre part, il ne réfère d'aucune façon à un fondement éducationnel, mais plutôt à un choix contextuel de la part de certains acteurs sociaux.

### 3.1. Problématique conceptuelle

Le terme développement implique l'idée d'une trajectoire. Or l'expression développement durable ne spécifie ni l'objet, ni le sens de cette trajectoire. Le plus souvent, l'analyse sommaire du discours montre qu'il s'agit de développement économique (uniquement ou prioritairement). Notons qu'en ce sens, l'expression développement durable devient facilement un oxymoron (Desinger, 1990) et nous amène à des considérations absurdes, comme celle du développement minier durable (sustainable mining) tel que mis en lumière par Bob Jickling (1997).

Paradoxalement, et tel que déjà signalé, c'est précisément le flou conceptuel qui le caractérise qui fait la force (ou la faille selon les points de vue) de la stratégie du développement durable, puisqu'elle devient passe-partout. La citation de McPeck (1981, p. 1) au sujet de la pensée critique pourrait fort bien s'appliquer au développement durable : « *For very often with such matters approval diminishes in inverse proportion to the clarity with which they are perceived* ».

On sait qu'il existe de nombreuses définitions du développement durable<sup>11</sup>. Wolfgang Sachs (1996b) présente pour sa part trois perspectives selon lesquelles il est possible d'envisager le développement durable. On remarquera que les deux premières sont tributaires non pas d'une éthique fondamentale mais d'une crise de la sécurité<sup>12</sup> :

- Selon la perspective de la forteresse, les peuples du Nord appréhendent les dangers de l'effet boomerang de la misère du Sud, et envisagent le développement durable, comme la viabilité de leur propre type de développement, à l'abri des menaces planétaires. Le Nord est salvateur et la forteresse ne pourra résister que si elle répand son modèle de développement. On peut observer que plusieurs programmes de formation au développement durable sont axés sur cette approche instrumentale (transmission de

connaissances scientifiques, d'expertises technologiques et de compétences en gestion), qui privilégie les moyens pour atteindre un but dont la pertinence n'est jamais clarifiée, ni discutée.

- Selon la perspective de l'astronaute, la Terre entière devient un objet de gestion : seul un nouvel ordre mondial pourra sauver la Terre et poser les balises assurant la durabilité du développement. Les perspectives planétaires ou mondiales ou internationales qui sont proposées pour l'éducation contemporaine s'inscrivent dans une éthique de l'astronaute.
- La perspective endogène propose un développement alternatif. «L'économie de croissance menace les économies de subsistance : elle menace les bases de subsistance des humains et à long terme celle de la biosphère. Dans ce contexte, pour beaucoup de communautés, la «durabilité» ne signifie rien d'autre que la résistance au développement ». La perspective endogène est à la recherche d'un « au-delà du développement » (selon l'expression de Gustavo Esteva, 1996), à l'abri de la désintégration culturelle et de la désintégration des mini-économies.

Certes de nombreux éducateurs qui prônent l'éducation pour le développement durable se dissocient de la première perspective. Mais elle demeure la clé explicative de nombreux choix politiques et économiques actuels. Par exemple, le Conseil américain du développement durable (President's Council on Sustainable Development, 1997, p. 98) présente le développement durable comme un moyen de maintenir le « rêve américain », et indique que l'un des objectifs de l'éducation pour le développement durable est d'accroître la compétitivité nationale. On retrouve ici, de façon très explicite, la logique de la modernité.

Par ailleurs, le schème conceptuel du développement durable (figure 2) représenté par des cercles interpénétrés ou encore un triangle, est éminemment problématique. Ce schème situe la sphère de l'économie en dehors de la société, et non pas comme une composante intégrante des choix sociaux : il s'agit d'une supra entité qui préside à la relation société-environnement ; et c'est dans cette sphère de l'économie qu'on situe le développement. Certes cette représentation décrit la situation actuelle, éminemment aliénante pour les sociétés et qui entrave le développement endogène (appelé aussi développement autonome ou développement alternatif). Cependant, tel que le souligne Bob Jickling (1993), s'il importe d'éduquer *au sujet de* cette réalité appelée développement durable, puisqu'il s'agit d'un phénomène de société contemporaine, il apparaît nettement inacceptable d'éduquer *pour* cela.

### 3.2 Problématique éthique

Ainsi, à la problématique conceptuelle de l'éducation pour le développement durable est associée une problématique éthique. Le développement durable propose en effet la durabilité du développement lui-même, comme « finalité de l'humanité » (Unesco, 1988). Et la durabilité est perçue comme la valeur suprême vers laquelle doivent converger toutes les autres valeurs, comme le respect, la solidarité, la responsabilité, etc. La relation à l'environnement est subordonnée au développement économique : il n'y est question que de ne pas dépasser la capacité de support des milieux pour répondre aux besoins (non discutés) des sociétés de type occidentales actuelles et futures. La durabilité devient le fondement du système éthique de la réforme éducative proposée.

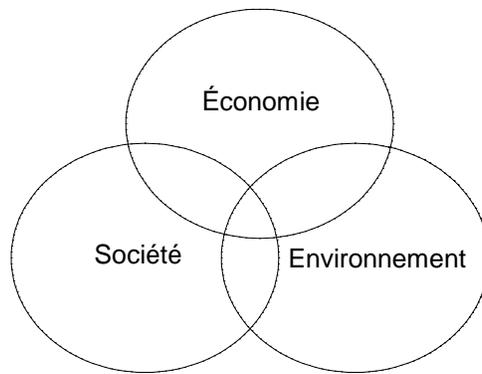


Figure 2 : Le schème conceptuel du développement durable

Bien entendu, il est tout-à-fait légitime et nécessaire de se préoccuper du sort de ses enfants et petits-enfants. Le concept de communauté transgénérationnelle proposé par Shalit (1995) apparaît porteur à cet effet. On peut également penser comme Jonas (1992, p. 28) que « c'est l'avenir indéterminé, bien plus que l'espace contemporain de l'action qui forme l'horizon pertinent de la responsabilité ». Mais autre chose est de proposer la durabilité comme valeur suprême. Ne s'agit-il pas d'une valeur éminemment comptable qui sous-tend la préoccupation d'assurer la durabilité des ressources pour la durabilité de l'approvisionnement (et des profits) ? Dans cette perspective, la solidarité est perçue comme un instrument de durabilité : dans le cadre de la mondialisation des marchés, les ressources planétaires sont mises en commun (au profit des multinationales, en particulier) : il faut éviter la « tragédie des communes » planétaire (selon l'expression de Hardin, 1968) et les conflits liés à l'oubli ou l'exploitation abusive de certaines populations. L'éthique étroitement anthropocentriste de la « forteresse » moderne se révèle ici avec une grande évidence.

Or, est-il éthiquement acceptable d'« éduquer » en inculquant des choix prédéterminés (Jickling, 1993), surtout s'ils nous aliènent à un projet économiciste mondial dont l'évolution nous échappe ? Est-il éthiquement acceptable d'opérer une « refonte » de l'éducation autour d'une « éducation » pour le développement (économique), et de le souhaiter durable, dans nos sociétés où l'on n'a pas encore appris à être et où l'on n'a pas encore donné de sens à un tel développement ? Est-il éthiquement acceptable d'exporter et d'imposer le concept de développement durable auprès de populations actuelles et futures qui auraient possiblement d'autres cadres de référence à proposer ?

Certes les éducateurs qui prônent l'éducation pour le développement durable ne se reconnaissent pas dans de telles critiques. Ils argumenteront que le « vrai sens » du développement durable n'est pas compris. On remplacera l'adjectif durable par celui de viable<sup>13</sup>. On établira une distinction entre « viabilité faible » (*weak sustainability*) et « viabilité forte » (*strong sustainability*, selon la proposition de John Huckle, 1996). Pour répondre à une éthique éducative plus fondamentale, le cadre du développement durable doit être réinterprété ou reformulé. Pourquoi alors de pas changer tout simplement de cadre, puisque celui-ci est à ce point problématique ? Nous verrons que la proposition moins équivoque du développement de sociétés responsables apparaît plus appropriée. Elle correspond déjà de toute façon à de nombreux discours et pratiques actuels inscrits sous l'appellation « développement durable ».

### 3.3. Problématique culturelle

En plus de soulever une problématique conceptuelle et éthique, la notion de développement durable est associée à une problématique culturelle.

L'insignifiance des arguments (associés à l'idée de soutenabilité) et l'arrogance de ceux qui les développent, soit des hommes blancs, de classe moyenne, éduqués et professionnels, se révèlent avec évidence. Nous devons encourager les gens à déconstruire ces arguments pour révéler les valeurs qui les sous-tendent et les perspectives qu'ils supposent. (Gough, 1990, p. 168 - Traduction libre)

L'assurance-survie (que vise le développement durable) ne peut devenir un impératif dominant que dans une société qui ne peut s'empêcher de mettre continuellement à l'épreuve les limites de la nature. Pour toute autre, elle est sans importance. (Sachs, 1996, p. 80)

En particulier, l'ouverture aux cultures amérindiennes ou orientales nous amène à entrevoir une autre approche du temps, qui n'est pas projeté uniquement dans l'avenir, mais qui prend racine dans le passé et est axée sur le présent, où peut se réaliser, ici et maintenant, l'unité des êtres et des choses, en harmonie (Andrei Zeromski, 1997). Le concept de « développement » tel qu'adopté en Occident, n'existe pas dans ces cultures et le rapport d'équilibre avec le milieu de vie ne doit pas être interprété comme un certain type de prédation ou de prélèvement, mais comme tributaire d'une cosmologie complètement différente de la nôtre et qui n'a rien en commun avec la modernité du « développement durable ».

Puisqu'il est question de cerner la « finalité de l'humanité » et de trouver un projet éducationnel global, il importe de ne pas marquer la proposition de références culturelles où ne se retrouve pas la moitié la plus peuplée de la planète. Commentant l'éducation pour le développement durable, Moussa Batchily Ba (1997) de l'Afrique de l'Ouest souhaite que l'on n'impose pas aux populations africaines en difficulté les mêmes objectifs éducationnels qu'en Amérique : « Ce n'est pas le développement durable que nous devons gérer actuellement, mais la survie au quotidien ». Par ailleurs Batchily Ba, comme Édgar Gonzáles Gaudiano (1998) du Mexique, déploreait que l'apparition de nouvelles appellations (développement durable et avenir viable) nuise aux efforts entrepris pour légitimer et stabiliser l'éducation relative à l'environnement. Ces efforts ont été très coûteux pour les pays pauvres et pour la communauté internationale. Il est déplorable que les instances internationales changent au gré des modes (non durables, ni viables) les visées éducationnelles fondamentales.

### 3.4. Observations d'ordre pédagogique

Deux observations relatives à la dimension pédagogique de l'éducation pour le développement durable méritent ici d'être relevées. D'une part, on y retrouve souvent, comme c'est le cas pour l'éducation relative à l'environnement, le même enthousiasme de celui qui découvre l'éducation ou qui accède à une nouvelle réflexion sur l'éducation à travers son engagement envers l'EDD (ce qui apparaît comme une retombée positive non négligeable !). Cette dernière devient synonyme d'un renouveau pédagogique. La spécificité de l'EDD se confond avec les approches pédagogiques adoptées, qui par ailleurs sont présentées comme spécifiques à l'EDD. C'est ainsi qu'on retrouve dans certains discours (comme dans celui de Tilbury, 1996) l'énoncé de caractéristiques pédagogiques pour l'EDD qui reprennent en réalité les mêmes éléments déjà associés il y a 20 ans à l'ERE, et qui relèvent plutôt du courant éducationnel progressiste.

Par ailleurs, malgré les approches et les stratégies pédagogiques novatrices proposées, le discours officiel sur l'EDD (en particulier celui de l'Unesco, 1992, p. 14) se rattache au paradigme rationnel-technologique de l'éducation, tel que décrit par Bertrand et Valois (1992). On y retrouve un discours

typique de la modernité, qui associe l'EDD à un transfert des connaissances scientifiques et technologiques et qui considère l'éducation comme un moyen pour mettre le potentiel humain, comme les autres formes de potentiel, au service de la croissance économique. Ce discours se retrouve dans certaines politiques nationales où il s'agit de créer des « brigades scolaires » qui feront la « promotion du développement durable ». De toute évidence, on ne retrouve pas d'invitation ici au développement de la pensée critique.

Il importe cependant de ne pas confondre le concept de développement durable, dont la pertinence comme fondement éducationnel est éminemment discutable, avec les propositions pédagogiques concrètes de nombreux concepteurs de matériel pédagogique et avec les interventions des éducateurs. Si le problème se pose au niveau des fondements et des politiques sous-jacentes à la proposition de l'éducation pour le développement durable, de nombreuses pratiques qui s'inscrivent sous cette appellation montrent une réelle pertinence en regard des changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui s'imposent pour faire en sorte que l'éducation puisse contribuer à faire face aux défis des transformations sociales qui s'imposent. Beaucoup d'éducateurs ne retiennent du développement durable que l'espoir d'un changement socio-environnemental, et pour eux, le discours officiel a peu d'importance.

Il faut reconnaître enfin que les proposeurs de l'éducation pour le développement durable ont de bonnes intentions. Mais on observera qu'il s'agit souvent de personnes désignées pour participer à des Comités ou Commissions en raison de leur reconnaissance sociale, mais qui n'ont malheureusement jamais eu l'occasion de réfléchir sur l'éducation elle-même à partir d'éclairages théoriques d'ordre philosophique et éthique spécifiques à cet égard, et qui improvisent en ce domaine à partir de préoccupations autres, d'ordre politiques ou organisationnelles (confierait-on sa santé à un mécanicien ?). Ou encore, il s'agit de personnes qui constatent l'urgence de « passer à l'action » éducative, et qui consentent à utiliser stratégiquement une étiquette « vendeuse » pour favoriser le développement d'un projet éducationnel plus riche. On utilise le même mot et chacun peut y mettre ce qu'il veut. Si une telle situation peut être justifiée dans certains cas (en fonction des contraintes ou de la culture du contexte d'intervention), il n'est resté pas moins qu'en éducation, où il s'agit de développer des compétences critiques et éthiques, une concession stratégique de ce type ne peut être que provisoire.

#### 4. L'ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE

En raison de la problématique conceptuelle, éthique et culturelle associée à la notion de développement durable, de nombreuses critiques ont émergé de la part des acteurs du monde de l'éducation. En réaction à ces critiques, un nouveau terme est apparu : celui de *l'Éducation pour un avenir viable*, appelée aussi *Éducation pour la viabilité* (*Education for a sustainable futur, Education for a sustainable world, Education for sustainability*).

Certes, la notion d'avenir apparaît moins problématique (moins économiciste) que celle de développement et présente un halo de connotations positives, dont celle d'une trajectoire qui pourrait être évolutive. C'est un concept d'ailleurs en évolution qui témoigne d'une distanciation en regard de certaines conceptions étroites du développement durable. Il n'en reste pas moins que le discours de l'avenir viable demeure centré sur la notion de développement durable qui « se nourrit à la fois des avertissements des défenseurs de l'environnement et des arguments des économistes en faveur du développement » (Unesco, 1997, p. 17). La notion d'avenir viable apparaît à de nombreux égards comme une nouvelle étiquette, un nouveau label, pour un même produit éducationnel.

La proposition de l'avenir viable comporte de très nombreux éléments de nature à faire avancer l'éducation et les sociétés. Parvenir à mettre en œuvre ses recommandations serait déjà un

changement de cap extraordinaire ! Mais il faut bien prendre conscience que la notion d'avenir viable s'appuie sur une éthique essentiellement anthropocentriste, qu'il importe pour le moins de questionner : « Il faut imaginer une relation nouvelle et viable dans la durée entre l'humanité et son habitat ; une relation qui place l'humanité au centre de la scène sans oublier pour autant ce qui se passe sur les « côtés » (...) » (Idem). Cette éthique de l'avenir, qui se veut une éthique « mondiale » (Idem, p. 42), se nourrit de « l'heuristique de la peur » (selon l'expression de Hans Jonas). « Le but recherché par tous est la condition de « sécurité humaine » » (Unesco, 1997, p. 16). Cette préoccupation est certes fort légitime, mais elle n'a pas suffisamment d'ampleur pour fonder le système éthique d'une éducation fondamentale. Par ailleurs, la distanciation entre sujet et objet, entre homme et nature se retrouve de façon très explicite dans la proposition de l'éducation pour un avenir viable. Ainsi, la foi en la technologie y est centrale pour maintenir « l'équilibre dynamique » du développement durable (Idem). De toute évidence, *l'Éducation pour un avenir viable*, tout comme *l'Éducation pour le développement durable*, baigne dans le paradigme de la modernité, dont les fondements apparaissent réducteurs en regard d'une éducation intégrale.

Enfin, la valeur de la viabilité associée à l'avenir apparaît essentiellement minimaliste. Pourra-t-on mobiliser des générations pour si peu, surtout des générations de jeunes pour lesquels la perspective d'avenir signifiante se limite au moyen terme ? L'idée d'agir maintenant en fonction de l'avenir n'est-elle pas essentiellement judéo-chrétienne : souffrir sur terre pour aller au ciel plus tard (mais auxquels d'entre nous le « ciel » sera-t-il accessible ?).

Certes, comme pour le développement durable, il importe toutefois de ne pas confondre le concept d'avenir viable, dont la pertinence comme fondement éducationnel est discutable, avec les propositions pédagogiques concrètes qu'inscrivent sous cette appellation les concepteurs de matériel pédagogique ou les éducateurs. A titre d'exemple, citons l'ouvrage de John Fien (1996) qui ouvre la voie à une éducation contemporaine pertinente et intégrée, préoccupée de prendre en compte les enjeux sociaux et environnementaux cruciaux de cette époque.

## 5. L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE SOCIÉTÉS RESPONSABLES

A la recherche d'un cadre intégrateur pour les différentes dimensions contemporaines de l'éducation, où l'éducation relative à l'environnement trouverait une niche adéquate, nous avons analysé les propositions de *l'Éducation pour le développement durable* et celle de *l'avenir viable*. Au terme de l'analyse, ces propositions apparaissent problématiques et inaptées à offrir des fondements éducationnels appropriés.

Parmi les autres cadres éducationnels globaux actuellement envisagés pour l'éducation contemporaine, celui de l'Éducation pour le développement de sociétés responsables présente un intérêt particulier. Ce dernier s'inspire de deux sources : d'une part, le Traité des ONG (Conseil de la Terre, 1993) à l'issue du Sommet de Rio, *L'éducation à l'environnement pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale* ; d'autre part, la plate-forme proposée par la Fondation pour le progrès de l'Homme (FPH, 1997), intitulée *Pour un monde solidaire et responsable*. Ces propositions ont en commun d'adopter une éthique de la responsabilité ; elles prennent en compte l'un des aspects fondamentaux de la crise contemporaine, soit la rupture du lien entre l'homme et la nature ; elles intègrent les trois aspects de cette crise : le rapport des humains entre eux (au sein des sociétés et entre les sociétés) est le reflet du rapport de l'humain à la nature, et par conséquent les solutions ne peuvent être envisagées qu'en prenant en compte cette dynamique rétroactive<sup>14</sup>. L'éducation relative à l'environnement s'inscrit ici dans une éducation à la responsabilité globale.

Puisque (...) l'intérêt de l'homme coïncide avec celui du reste de la vie qui est sa patrie terrestre au sens le plus sublime du mot, nous pouvons traiter les deux obligations comme une seule obligation, sans pour autant succomber dans une réduction anthropocentrique. La réduction à l'homme seul, pour autant qu'il est distinct de tout le reste de la nature, peut seulement signifier un rétrécissement, et même une déshumanisation de l'homme lui-même, le rapetissement de son essence (...). (Jonas, 1992, p. 187)

Dans la proposition de *l'Éducation pour le développement de sociétés responsables*, il importerait d'approfondir le sens que prend le mot développement, appliqué à l'actualisation des potentialités des personnes et des groupes sociaux vers une plus grande qualité d'être. La valeur de responsabilité doit être également explorée de façon à révéler son amplitude et sa pertinence comme pilier du système éthique proposé. « Le champ de l'éthique coïncide avec celui de la responsabilité » et c'est l'éthique elle-même qui se trouve impliquée dans chaque prise de décision, affirme Jacques Henriot (1995).

Il conviendra de distinguer d'abord deux conceptions de la responsabilité : la conception étroite, qui associe cette dernière à la prudence, au respect, à l'application de règles dans une perspective légaliste. Il s'agit d'une « responsabilité de surface » (*shallow responsibility*), instrumentale, où l'on reconnaît les caractéristiques de la modernité, avec sa visée étroitement individualiste et anthropocentriste. Mais il existe également une « responsabilité intégrale » (*deep responsibility*), qui comporte plusieurs caractéristiques d'une postmodernité reconstructiviste : l'union entre le sujet et l'objet, entre l'homme et la nature (la solidarité fondamentale), entre l'être et l'agir (l'authenticité), de même que la prise en compte de la contextualité des lieux et des cultures où s'exerce cette responsabilité. Cette deuxième conception nous amène à clarifier les liens étroits (mais rarement précisés) entre responsabilité, conscience, lucidité, réflexivité, liberté, autonomie, authenticité, engagement, courage, solidarité et sollicitude (Sauvé, 1998). Dans cette perspective, l'éthique de la responsabilité apparaît nettement plus apte à fonder un projet éducatif global que l'éthique de la durabilité ou celle de la viabilité. C'est d'ailleurs à cette conception d'une responsabilité intégrale que se rallient les auteurs du « *strong sustainability* ». Il faut reconnaître toutefois que la notion de soutenabilité, à moins de la gonfler ou de la travestir, n'est pas apte à désigner une telle éthique.

La proposition de *l'Éducation pour le développement de sociétés responsables* reste à clarifier, à discuter, à passer au crible de la discussion critique entre les acteurs de l'éducation. A priori toutefois, il semble qu'elle offre un cadre intégrateur plus riche que ceux de l'EDD ou de l'EAV pour y déployer l'éducation relative à l'environnement. Cette dernière peut s'y inscrire dans une véritable perspective d'écodéveloppement, soit un développement social intégral, de type endogène, fondé sur la participation responsable de tous les membres de la société. Ici, les perspectives de développement économiques sont subordonnées à un projet social global, pertinent en regard du contexte culturel et biorégional, et arrimé à une reconstruction harmonieuse du réseau des relations personne-société-environnement vers l'adoption d'une qualité d'être.

## EN CONCLUSION

Au terme de cette analyse sommaire, il importe enfin d'insister pour que le débat actuel ne glisse pas vers une méprise : ce qui est en cause, ce n'est pas la disparition de l'ERE ou de son remplacement par autre chose (tel qu'appréhendé par Knapp, 1998). Certes l'ERE dérange, surtout si elle est associée à une critique sociale et éducationnelle qui amène à remettre en question des lieux communs, et si elle demande un effort d'engagement et de transformation profonde. Mais la spécificité, la légitimité et l'importance de l'ERE ne peuvent être remises en cause. A travers les débats qui entourent la détermination de son référentiel de base, l'ERE demeure une dimension fondamentale et inéluctable de l'éducation contemporaine. Elle n'est pas une affaire de mode, de slogan ou d'étiquette.

Ce qui est en cause, c'est la recherche d'un cadre éducationnel global pour y introduire et y intégrer entre elles les différentes dimensions de l'éducation contemporaines qui tentent de contribuer à la résolution des principales problématiques socio-environnementales de nos milieux de vie. Finalement, dans une perspective reconstructiviste, il s'agit d'une quête de sens, de signification globale, de trajectoire humaine qui en vaille la peine. Le débat est celui de trouver les fondements d'une éducation apte à promouvoir un développement humain intégral. Malheureusement, il semble qu'à l'issue de la Conférence de Thessalonique, l'Unesco (1997) ait tranché trop rapidement en faveur d'une proposition réductrice où l'ERE se voit récupérée, réduite, subordonnée. L'affaire n'est sans doute pas close pour autant !

**Remerciements** : L'auteure tient à remercier les collaborateurs suivants pour l'enrichissement de leurs commentaires critiques : Armel Boutard, Tom Berryman, Louis Goffin, Stéphane Fauteux et Isabel Orellana.

## RÉFÉRENCES

- Albala-Bertrand, L. (1997). What is citizenship education ? International Bureau of Education, Paris : Unesco.
- Aronowitz, S. et Giroux, A. (1991). Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Batchily Ba, M. (1997). Communication présentée dans le cadre de la Conférence-débat au Forum international francophone de l'éducation relative à l'environnement. Planet'ERE, Montréal, 6-11 novembre, 1997.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992) *École et sociétés*, Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Bookchin, M. (1990). *The Philosophy of Social Ecology*. Montréal : Black Rose Books.
- CEICI – Centre d'Éducation Internationale et de Coopération internationale (sans date). *L'éducation dans une perspective mondiale*. <http://www.cam.org/~intro/epm.htm>
- CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988) *Notre avenir à tous* (Rapport Brundtland), Montréal : Éditions du Fleuve, Les publications du Québec, Montréal.
- CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1993). *Agenda 21 - Programme d'action pour le développement durable : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement. Juin 1992. Rio de Janeiro, Brasil, New York : Nations unies.
- Colin N. Power (1997). Éditorial : Une heureuse union - La connexion INISTE, *Connexion, Bulletin international de l'enseignement scientifique et technique et de l'éducation environnementale de l'Unesco*, 23(1), p. 2.

- Conseil de la Terre (1993) *L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*, Traité des ONG dans le cadre du Forum Global, Rio de Janeiro, Juin 1992.
- Constas, M.A. (1998). The changing nature of educational research. *Educational Researcher*. 27 (2), 26-33.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- DePotter, G. (1997). *Enjeux de la recherche en éducation relative à l'environnement*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur la recherche en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal, 5-6 novembre, 1997.
- Desinger, J. (1990) Environmental education for sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 21, no 4, p 3-6.
- Englehart, P. (1996). *L'Homme mondial - Les sociétés humaines peuvent-elles survivre ?* Paris : Arléa.
- Esteva, G. (1996) Au-delà du développement in Sach, W et Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété, p. 87-138.
- Fazenda, I. (1998). La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : une synthèse de recherches effectuées au Brésil. in Lenoir, Y et Sauvé, L. Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1). 95-115.
- Fien, J. (1996). *Learning for a Sustainable Future*. Paris : Unesco
- Flogaitis, E. (1997) *The Contribution of Environmental Education in Sustainability*, Communication présentée dans le cadre de la Conférence *Environnement et Société : Éducation et sensibilisation du public à la viabilité*, Thessalonique, Grèce, 8-11 décembre, 1997.
- FPH - Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- Freitag, M. (1996). Le dilemme des sciences sociales dans la postmodernité : étudier et orienter la société ou produire le social. in Rafie, M. (1996). *Les sciences humaines : état des lieux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 129-141.
- Gaudiano, É. G. (1998). Debate conceptual y expectativas nacionales y regionales de la educación ambiental. *Basica*. Mayo-Agosto de 1998, No 23, 37-49.
- GPE - Global Perspectives in Education, Inc. (1987) *Report on the Study Commission on Global Education*, New York.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- Giordan, A. et C. Souchon (1991) *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Les Z'Éditions.
- Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, trends and the problems of marginalisation*. Melbourne (Victoria) : The Australian Council for Educational Research.
- Griffin, D.R. (1992). Introduction to Suny Series in Constructive Postmodern Thought, in Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*, New York : State of New York Press.
- Hardin, (1996). The tragedy of the commons. *Science*, 162, p. 1243-1248.
- Hénaire, J. (1997). Le projet d'éducation « globale » et la citoyenneté mondiale. Quelques observations. In Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'Homme et de la paix. *Droits de l'Homme et citoyenneté. Des repères pour agir*. Collection thématique. No 5, Juin 1997, Genève.
- Henriot, J. (1995). Responsabilité. *Encyclopaedia Universalis*. Corpus 19. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Hentsch, T. (1996). Sciences humaines et (post)modernité : postérité d'un non-lieu. in Rafie, M. (1996). *Les sciences humaines : état des lieux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 3-13.

- Huckle, J. (1996) Realizing sustainability in changing times. *in* Huckle, J. et Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London : Earthscan Publications Ltd.
- Hungerford, H., Litherland, R.A., Peyton, R.B., Ramsey, J.M., Tomera, A.M. and T.L. Volk (1992), *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions : Skill Development Modules*, Champlain : Stipes Publishing Company.
- Jickling, B. (1997). *Environmental Thought, the Language of Sustainability, and Digital Watches*. Paper prepared for the 6th International TOUCH Conference. Center for Environmental Education and Ethics, Horni Marsov, Krkonose, Czech Republic, April 26 to May 2, 1997.
- Jickling, B. (1993) Studying sustainable development. Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education*, 19(3), p. 231-240.
- Jickling, B. (1992) Why I don't want my children to be educated for sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 23, no 4, p. 5-8.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Knapp, D. (1998). The Thessaloniki Declaration : The beginning of the end of environmental education ? *Environmental Communicator*. 8 (2), p. 12-14.
- Loving, C.C. (1997). From the summit of truth to its slippery slopes : science education's Journey through positivist-postmodern territory. *American Educational Research Journal*, Fall 1997, 34(3), p. 421-452.
- Lytard, J.-F. (1984) *The Postmodern condition*. Manchester : Manchester University Press.
- Morin, Edgar. (1999). *La tête bien faite - Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Seuil
- Mc Innis, M. (1972) *You are an Environment*, The Center of Curriculum Design.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking in Education*. Oxford : Martin Roberson.
- Mead, H. (1994). Quelques failles dans le Rapport Brundtland - L'évolution du concept de développement durable. *In* D. Messier, D. DeKoninck et C. Delisle (Eds.), *Acte du 18e Colloque de l'Association des Biologistes du Québec, 1993* (pp.21-31), Collection Environnement, 17. Montréal : Université de Montréal.
- Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*, New York : State of New York Press.
- Patino, A.A. et coll. (1994) *Propuesta pedagogica para el desarrollo local ambiental- Una estrategia en construccion*, Convenio Unicordova - Municipio Planeta Rica.
- Plant, M. (1995) The riddle of sustainable development and the role of environmental education, *Environmental Education Research*, Vol. 3, p. 263- 266.
- President's Council on Sustainable Development (1997). *From Classroom to Community and Beyond : Educating for a Sustainable Future*. Washington DC : PCSD.
- Projet des Universités Francophones de l'Est du Canada (1995). *L'éducation dans une perspective planétaire – Une passerelle pour l'avenir*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education*, Geelong (Victoria, Australia) : Deakin University Press.
- Ruiz, J.R. (1994), Grass-roots education and the environmental dimension of development, *Environmental Training*, Newsletter of the Environmental Training Network for Latin America and the Caribbean, Vol. 5, no 11, p. 10-13.
- Sachs, W et Esteva, G. (1996a) *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété.
- Sachs, W. (1996b) L'anatomie politique du *développement durable*, in « L'ERE post-moderne. Quelques signes et priorités », *Interculture*, Cahier 130, Hiver 1996, Vol. 29, no 1, p. 15-37.
- Sauvé, L. (1998) *L'éthique de la responsabilité en éducation relative à l'environnement*, en préparation.
- Sauvé, L. (1997a) *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal : Guérin, 2e édition.
- Sauvé, L. (1997b). *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise - Rapport de recherche*. Montréal : CIRADE.

- Sauvé, L. (1996) Environmental education and sustainable development, *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 1, p. 7-35.
- Sfez, L. (1992). Critique de la communication. Paris : Seuil.
- Shalit, Avner de- (1995). *Why posterity matters*. New York : Routledge.
- Slocombe, D.S. and C. Van Bers (1991) Seeking substance in sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 23, no 1, p. 11-18.
- Spretnak, C. (1997), *The Resurgence of the Real : Body, Nature and Place in a Hypermodern World*. New York : Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Sterling, S. (1996) Education in change. in Huckle, J. et Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London : Earthscan Publications Ltd.
- Torres, Carrasco, M. (1996). *La dimension ambiental : un reto para la educacion de la nueva sociedad*. Bogota (Colombia) : Ministerio de Educacion Nacional.
- Tilbury, D (1995) Environmental education for sustainability - Defining the new focus of environmental education in the 1990s'. *Environmental Education Research*, Vol 1(2). Carfax, Abingdon.
- Traina, F. and Darley-Hill S. (1995) *Perspectives in Bioregional Education*. Troy : NAAEE.
- Unesco (1997). *Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence internationale Environnement et Société, Thessalonique. 8-12 décembre, 1997.
- Unesco (1995) *Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development*, June 26-30, Athens : Unesco.
- Unesco (1992) *Refonte de l'éducation pour un développement durable - Reshaping Education for Sustainable Development*, Dossiers Environnement et Développement, Paris : Unesco.
- Unesco-UNEP (1988) Sustainable development via environmental education, *Connect*, Vol. 13, no 2, Juin 1988, p. 1-3.
- Unesco-UNEP (1978) *Final Report*, Intergovernmental Conférence on Environmental Education, Tbilissi (USSR), 14-26 oct., 1977, Paris : UNESCO.
- Unesco-UNEP (1976) La Charte de Belgrade. *Connexion*, Bulletin de l'éducation relative à l'environnement. Unesco-PNUE, no 1, janvier 1976, p. 1-3.
- UNES
- UICN - The World Conservation Union and Learning for a Sustainable Future (LSF) (1997) *Education and Communication Framework for a Sustainable future in the Americas*. 22 octobre, 1997. Draft - For discussion only.
- UICN - Union Internationale de Conservation de la Nature (1981). *Stratégie mondiale de conservation de la nature*.
- Vaillancourt, J.-G. (1992) Le développement durable ou le « compromis » de la Commission Brundtland. in Collectif. *L'avenir d'un monde fini, Cahiers de la Recherche Éthique*. Montréal : Fides, p. 17-44.
- Van Matre, S. (1990) *Earth Education - A New Beginning*, Warrenville (Illinois) : The Institute for Earth Education.
- Zeromski, A. (1997) *El Campo de la Ambientologia - The Field of Ambientology*. Communication présentée dans le cadre du IV Congreso Iberoamericano sobre el Medio Ambiente, Contribucion de la ciencia y la tecnologia al desarrollo sostenible, Universidad Simon Bolivar, Caracas, 8-11 décembre, 1997.

Note sur l'auteure :

Lucie Sauvé est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est membre du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et de l'Institut des sciences de l'environnement. Son principal champ de recherche et d'intervention est celui de l'éducation relative à l'environnement, en lien avec l'éducation au développement. Dans ce domaine, elle mène différents projets de recherche, dirige plusieurs étudiants de maîtrise et de doctorat, co-dirige la revue de recherche *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions* et coordonne des projets de coopération internationale, en particulier le projet EDAMAZ

---

NOTES

- <sup>1</sup> Les rapports et les témoignages des plusieurs participants à différents ateliers et rencontres internationales sur la question de l'EDD (par exemple : Unesco, 1995) montrent pourtant qu'il n'y a pas de tels consensus. Faudrait-il alors parler de lobbies plutôt que de consensus ?
- <sup>2</sup> Pour une exploration critique des concepts de modernité et de postmodernité, le lecteur pourra se référer entre autres aux auteurs suivants: Charlene Spretnak (1997), Michel Freitag (1996), Thierry Hentsh (1996), Philippe Englehart (1996), Anthony Giddens (1990) et Jean-François Lyotard (1984). En particulier, John Huckle (1996) fait une intéressante analyse de ces courants en relation avec les diverses conceptions du développement durable.
- <sup>3</sup> Parmi les auteurs qui ont traité de la postmodernité en éducation, on retrouve David Orr (1992), Stanley Aronowitz et Henry A. Giroux (1991), David Orr (1992), Cathleen C. Loving (1997) et Mark Conostas (1998).
- <sup>4</sup> Une typologie des représentations de l'environnement est proposée par Sauvé (1997a et 1996).
- <sup>5</sup> Il est intéressant de noter toutefois que selon Spretnak (1997, p. 135), le romantisme s'est développé justement en réaction contre l'érection des « piliers » de l'idéologie moderne.
- <sup>6</sup> Il est intéressant de constater qu'un certain discours sur l'interdisciplinarité présente les mêmes élans, les mêmes croyances, dénonce les mêmes limites et fonde les mêmes espoirs que ce genre de discours sur l'ERE. Dans l'article de Ivani Fazenda (1998) par exemple, si le mot interdisciplinarité était remplacé par ERE, on retrouverait un plaidoyer typique de l'ERE selon cette conception élargie.
- <sup>7</sup> Le numéro 2 du *Canadian Journal of Environmental Education* témoigne du débat à ce sujet.
- <sup>8</sup> Eugenia Flogaitis (1997) a développé cette analyse dans le cadre d'une conférence présentée lors de la Conférence de Thessalonique. L'ensemble des arguments critiques qu'elle fournit à l'égard de la proposition de l'EDD sont complémentaires à ceux que nous présentons dans cet article.
- <sup>9</sup> Tel qu'observé par Stéphane Fauteux.
- <sup>10</sup> De nombreux auteurs ont dénoncé les problèmes associés au concept de développement durable : entre autres, Desinger, 1990 ; Slocombe et Van Bers, 1991 ; CRDI, 1992 ; Orr, 1992 ; Jickling, 1993, 1994 ; Mead, 1994 ; Plant, 1995 ; Esteva, 1996 ; Sachs, 1996a et b ; Huckle, 1996 ; Gaudiano, 1998 ; etc.
- <sup>11</sup> Une typologie des représentations du développement durable a été proposée par le Calgary Latin American Group (1994) et a été présentée et développée par Sauvé (1996).
- <sup>12</sup> Le texte en italique reprend les idées de Sachs (1996b).
- <sup>13</sup> En espagnol existe aussi la distinction entre *sostenible*, *sostenido* et *sostentable*.
- <sup>14</sup> C'est aussi la thèse de l'écologie sociale de Murray Bookchin (1990).