



SERIE HUMANITE ET BIOSPHERE

Education à l'environnement

6 propositions pour agir en citoyens

CAHIERS DE PROPOSITIONS POUR LE XXI^{ÈME} SIÈCLE - EDITIONS CHARLES LÉOPOLD MAYER

Les cahiers de propositions pour le XXI^e siècle

Les cahiers de propositions forment une collection de petits livres regroupant, dans chacun des domaines déterminants pour notre avenir, les propositions qui auront semblé les plus pertinentes pour mettre en œuvre dans nos sociétés les ruptures et les évolutions nécessaires à la construction d'un XXI^e siècle plus juste et plus soutenable. Leur objectif est de stimuler un débat sur ces questions aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial.

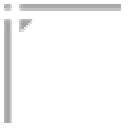
Les grandes mutations que l'on regroupe sous le terme de "mondialisation" constituent, en elles-mêmes, autant de chances de progrès que de risques de voir s'accroître les inégalités sociales et les déséquilibres écologiques. L'essentiel est de ne pas laisser les grands acteurs politiques et économiques conduire seuls ces mutations. Trop prisonniers de leurs propres logiques de court terme, ils ne pourront que nous mener à une crise mondiale permanente, devenue manifeste depuis les attentats du 11 septembre aux Etats-Unis.

C'est pourquoi l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire [voir annexe] a lancé l'idée, au cours des années 2000 et 2001, d'un processus de collecte et d'identification de propositions émanant de différents mouvements et organisations, de différents acteurs de la société, de différentes régions du monde. Ce travail s'est déroulé au moyen de forums électroniques, et a été ponctué par une série d'ateliers ou de rencontres au niveau international, qui ont abouti la présentation, à l'occasion de l'Assemblée Mondiale des Citoyens tenue à Lille (France) en décembre 2001, d'une soixantaine de textes de propositions.

Ce sont ces textes, éventuellement complétés et mis à jour, qui sont maintenant publiés par un réseau d'éditeurs associatifs et institutionnels en 6 langues (anglais, espagnol, portugais, français, arabe et chinois) et dans 7 pays (Pérou, Brésil, Zimbabwe, France, Liban, Inde, Chine). Ces éditeurs travaillent ensemble pour les adapter aux différents contextes culturels et géopolitiques, afin que les cahiers de propositions suscitent dans chacune de ces régions du monde un débat le plus large possible, et qu'ils touchent les publics auxquels ils ont destinés, que ce soit les décideurs, les journalistes, les jeunes ou les mouvements sociaux.

Présentation du cahier « Education à l'environnement »

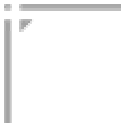
La dégradation de la biosphère s'accélère. La mission de l'éducation à l'environnement ne peut plus être seulement de provoquer une prise de conscience, elle doit désormais se prolonger dans l'action citoyenne. Dans cette perspective, six pistes se dégagent : chercher à renforcer l'esprit critique des citoyens pour permettre un meilleur contrôle démocratique des orientations politiques ; développer une approche globale et critique dans l'éducation dans son ensemble ; susciter le développement de formations spécifiques des enseignants et éducateurs à la mise en oeuvre d'une Éducation à l'exercice de la Citoyenneté, en s'appuyant sur une recherche pédagogique adaptée ; mettre l'accent sur la formation de certains groupes socio-professionnels ; concevoir une éducation à l'environnement pour le public ; valoriser les expériences originales émanant de la société civile.



Education à l'environnement

6 propositions pour agir en citoyens

Cahier coordonné par Yolanda Ziaka, Philippe Robichon et Christian Souchon
Polis - Réseau International en Education à l'Environnement - 2001



Sommaire

INTRODUCTION : UNE VOLONTE D'AGIR	9
UNE FINALITE ESSENTIELLE DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT :	
FORMER DES CITOYENS RESPONSABLES	9
NOTRE DEMARCHE POUR L'ELABORATION DE CE CAHIER DE PROPOSITIONS	9
A QUI S'ADRESSE CE CAHIER DE PROPOSITIONS ?	11
PARTICIPANTS ET ANIMATEURS DU GROUPE DE TRAVAIL	13
REMERCIEMENTS & AVERTISSEMENT	14
UNE PROPOSITION CADRE POUR UNE EDUCATION CITOYENNE	15
CONTEXTE	15
PROPOSITION-CADRE :	17
<i>Proposition 1. L'objectif prioritaire de l'Education à l'Environnement doit être de renforcer l'esprit critique des citoyens pour permettre en continu un meilleur contrôle démocratique des choix, des orientations politiques et des actions en matière d'environnement, de développement et de gestion des ressources.</i>	17
DEUX PROPOSITIONS SUR L'EDUCATION FORMELLE	27
1. UNE PROPOSITION RELATIVE AUX SYSTEMES EDUCATIFS	27
<i>Proposition 2. Promouvoir l'introduction et/ou le développement accru de l'Education à l'Environnement en tant qu'éducation citoyenne à l'intérieur des systèmes éducatifs.</i>	27
CONTEXTE	27
PISTES D'ACTION	27
2. UNE PROPOSITION RELATIVE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	28
<i>Proposition 3. Susciter le développement de formations spécifiques des enseignants et éducateurs à la mise en œuvre d'une éducation à l'exercice de la citoyenneté, en s'appuyant sur une recherche pédagogique adaptée.</i>	28
CONTEXTE	28
PISTES D'ACTION	29
UNE PROPOSITION DESTINEE AU GRAND PUBLIC, ET SON ADAPTATION A DIVERSES CATEGORIES	43
<i>Proposition 4. Favoriser l'acquisition de compétences (scientifiques, techniques...) et susciter l'engagement des citoyens dans l'action sur des questions qui affectent leur vie quotidienne (santé, alimentation, risques...), mais qui relèvent aussi de la vie collective.</i>	43
CONTEXTE	43
PISTES D'ACTION	44
UNE PROPOSITION RELATIVE A DES "GROUPE-RELAIS" POUR ATTEINDRE LE GRAND PUBLIC	57
<i>Proposition 5. Obtenir de groupes organisés ou de certains groupes socio-professionnels qu'ils servent de relais et de moteurs pour développer une Education à l'Environnement et à la citoyenneté à destination du grand public.</i>	57
CONTEXTE	57
PISTES D'ACTION	58
UNE PROPOSITION TERMINALE POUR CREER DES OUTILS DE TRAVAIL COLLECTIF	69
<i>Proposition 6. Créer des outils collectifs d'acquisition de compétences destinés à tous ceux qui ont un rôle formateur au sens large et, à travers eux, à tous les citoyens.</i> ...	69

CONTEXTE.....	69
PISTES D'ACTION	69
CONCLUSION : DE NOUVEAUX PARTENARIATS	73
POST-SCRIPTUM.....	74
LISTE DES FICHES D'ILLUSTRATION SUPPLEMENTAIRES	75
COORDONNEES DES AUTEURS DES FICHES PRESENTEES DANS CE CAHIER ET DES MEMBRES DE L'EQUIPE D'ANIMATION	77
LES SUITES : PAR OU COMMENCER	79
L'ALLIANCE POUR UN MONDE RESPONSABLE PLURIEL ET SOLIDAIRE.....	81
LES CAHIERS DE PROPOSITIONS SUR INTERNET	83
LES EDITEURS PARTENAIRES	85

Introduction : une volonté d'agir

Une finalité essentielle de l'Education à l'Environnement : former des citoyens responsables

"Notre planète souffre aujourd'hui de trois ruptures concomitantes : rupture entre les humains et la nature, entre les humains entre eux, rupture entre les sociétés". Cette analyse développée dans la *Plate-forme pour un monde responsable et solidaire* a constitué pour nous le fondement de l'approche adoptée dans ce document. Rédigée en 1993, cette *Plate-forme* constitue le texte de lancement de l'*Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire*, réseau informel d'individus et d'organisations qui s'est principalement développé à travers la constitution de groupes de travail (ou "chantiers") sur une base thématique, géographique ou socio-professionnelle (présentation plus détaillée en annexe). Le présent cahier de propositions est issu du "chantier" travaillant sur le thème de l'Education à l'Environnement.

C'est dans ce cadre et dans cette perspective que nous proposons d'élargir le champ de l'Education à l'Environnement au-delà des seuls savoirs relatifs aux problèmes d'environnement et de gestion des ressources.

L'Education à l'Environnement prend racine au XIXe siècle dans les mouvements de protection de la nature (Sierra Club et grandes réserves naturelles aux Etats-Unis, réserve de la forêt de Fontainebleau en France, par exemple). Plus tard, les problèmes environnementaux suscitent une prise de conscience plus globale, à la suite de la conférence internationale de Stockholm (1972) et de la création du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), qui comprend un volet éducatif. L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) organise ensuite plusieurs conférences sur l'Education relative à l'Environnement jusqu'à celle toute récente de Thessalonique (Grèce, 1997) consacrée à "Une Education pour un Avenir Viable". Au sein de l'Alliance, l'Education à l'Environnement nous est apparue comme un domaine dynamique, susceptible de mieux représenter une éducation ouverte sur les problèmes de société.

L'Education à l'Environnement ne doit pas en effet seulement provoquer chez l'Homme une prise de conscience de la rupture des équilibres naturels : en dénonçant des pratiques économiques et des technologies ravageuses, avides et suicidaires, elle se doit d'inclure une formation à la responsabilité et à l'action. Elle doit aller jusque là, dans l'élargissement vers une éducation citoyenne.

Notre démarche pour l'élaboration de ce cahier de propositions

A partir du constat de nécessité et d'urgence, l'idée s'impose que la mesure des dégâts et des risques ne suffit plus et que, au-delà de l'analyse et de la réflexion, il faut agir. Dans ce contexte, émettre des propositions argumentées

et les diffuser le plus largement possible devient une démarche quasiment naturelle. C'est à une "logique de propositions" que nous nous référons : il s'agit de rentrer dans la volonté d'agir en évitant de se limiter à l'exposé de l'Utopie nécessaire et, pour cela, d'être le plus concret possible pour atteindre quelque efficacité. Ces réflexions préalables ont guidé notre démarche et la structure même de ce travail.

Deux points ont servi d'appui à ce souci d'efficacité :

- le premier renvoie au **choix des destinataires des propositions**, choix qui recouvre en fait une stratégie de diffusion et de promotion des actions ;
- le deuxième réside dans la présentation, pour chaque proposition, de **documents illustratifs**, destinés à nourrir l'engagement des militants actuels ou futurs par des expériences concrètes d'action et de réflexion. Ces documents illustratifs ou "fiches d'expériences" ont été rédigés selon la méthodologie développée par le réseau DPH - Dialogues pour le Progrès de l'Humanité, utilisée depuis plusieurs années par le chantier Education à l'Environnement (voir la proposition terminale). Les aspects descriptifs y sont réduits au maximum : ce sont surtout l'analyse du processus et les éléments de critique et d'évaluation qui sont mis en avant. Leur but n'est pas de fournir des modèles ou des recettes, mais de donner confiance et de susciter l'engagement.

Pour chaque proposition est indiqué d'abord le **contexte de départ**, qui décrit les grandes lignes de la situation dans laquelle s'inscrit notre propos, puis vient une liste de **pistes d'action** plus précises, adaptées à différents groupes cibles.

L'objectif d'ensemble de ce document est celui de l'Education à l'Environnement elle-même, en tant que partie ou moteur d'une **éducation relative à l'exercice de la citoyenneté** : fournir à tous, grâce à un processus éducatif élargi, les moyens d'acquérir des compétences permettant l'action pertinente et efficace.

L'élaboration de ce cahier a suivi les étapes suivantes :

- un premier texte de propositions a été rédigé, en octobre 2000, par l'équipe d'animation du Chantier Education à l'Environnement de l'Alliance ;
- ce texte a été soumis au débat à travers un forum de discussion sur Internet, entre janvier et juin 2001. Ce forum a permis de recueillir les réactions d'une vingtaine de participants, en provenance de onze pays différents, de champs disciplinaires et de milieux professionnels diversifiés ;
- une rencontre de 14 personnes parmi les participants au forum a été organisée dans l'île de Syros en Grèce, fin juin 2001. Nous avons débattu des questions de fond liées au cahier, recueilli de nouvelles réactions, élaboré un plan de propositions actualisé, et rédigé les fiches d'expériences qui illustrent les propositions.
- la phase de rédaction finale du texte de propositions proprement dit a été assumée par l'équipe d'animation. Les fiches d'illustration de la rencontre de Syros ont été présentées sur le forum électronique pour recueillir les avis des autres participants, et les auteurs ont repris leur rédaction en intégrant leurs remarques.

A qui s'adresse ce cahier de propositions ?

Ce cahier s'adresse en priorité à certains publics spécifiques qui ont été choisis avec le souci de se rapprocher, le plus possible, de l'action concrète :

* Tout d'abord aux éducateurs, enseignants, formateurs et animateurs de toutes disciplines : ceux qui influencent le comportement des jeunes et des adultes, aujourd'hui et dans les décennies à venir.

* Il concerne ensuite, parmi les "leaders d'opinion" :

- ceux qui ont la charge d'élaborer une politique d'Education à l'Environnement, responsables administratifs et politiques ;
- les responsables politiques de manière large, depuis les ministères concernés jusqu'aux élus des plus petits villages, qui doivent prendre des décisions qui affectent l'environnement et la qualité de vie et expliquer leurs choix ;
- les différents acteurs des médias (journalistes, chroniqueurs, réalisateurs d'émissions ou de documents audiovisuels) ;
- les responsables des grands syndicats.

* Il est également destiné :

- aux militants associatifs : associations d'éducation populaire, associations de défense et de protection de la nature, associations de consommateurs ou d'usagers (santé, transports, alimentation) ;
- aux adhérents des syndicats.

* Il concerne enfin les groupes socio-professionnels (agriculteurs, aménageurs, ingénieurs, producteurs) dont l'activité, par sa nature même, exerce un impact décisif sur l'environnement.

Cette liste n'est ni exclusive ni limitative et au-delà de ces catégories, c'est bien sûr l'ensemble des citoyens qui est concerné et que l'on souhaiterait atteindre, au niveau individuel, local, national, et jusqu'au niveau planétaire. Dans ce contexte d'audience extrêmement large, éduquer à l'environnement devient l'affaire de tous ceux qui sont parvenus à une conscience aiguë de l'urgence qu'il y a à se comporter en Citoyens de la Terre.

Par souci d'efficacité, nous avons été amenés à choisir des "groupes relais", qui pourraient aider à atteindre ce large public en adoptant certaines de nos propositions et en les mettant en pratique. L'organisation du cahier s'est faite en prenant en compte cette diversité des publics cibles, entre les "groupes relais" et le grand public. Le schéma suivant rend compte de notre démarche.

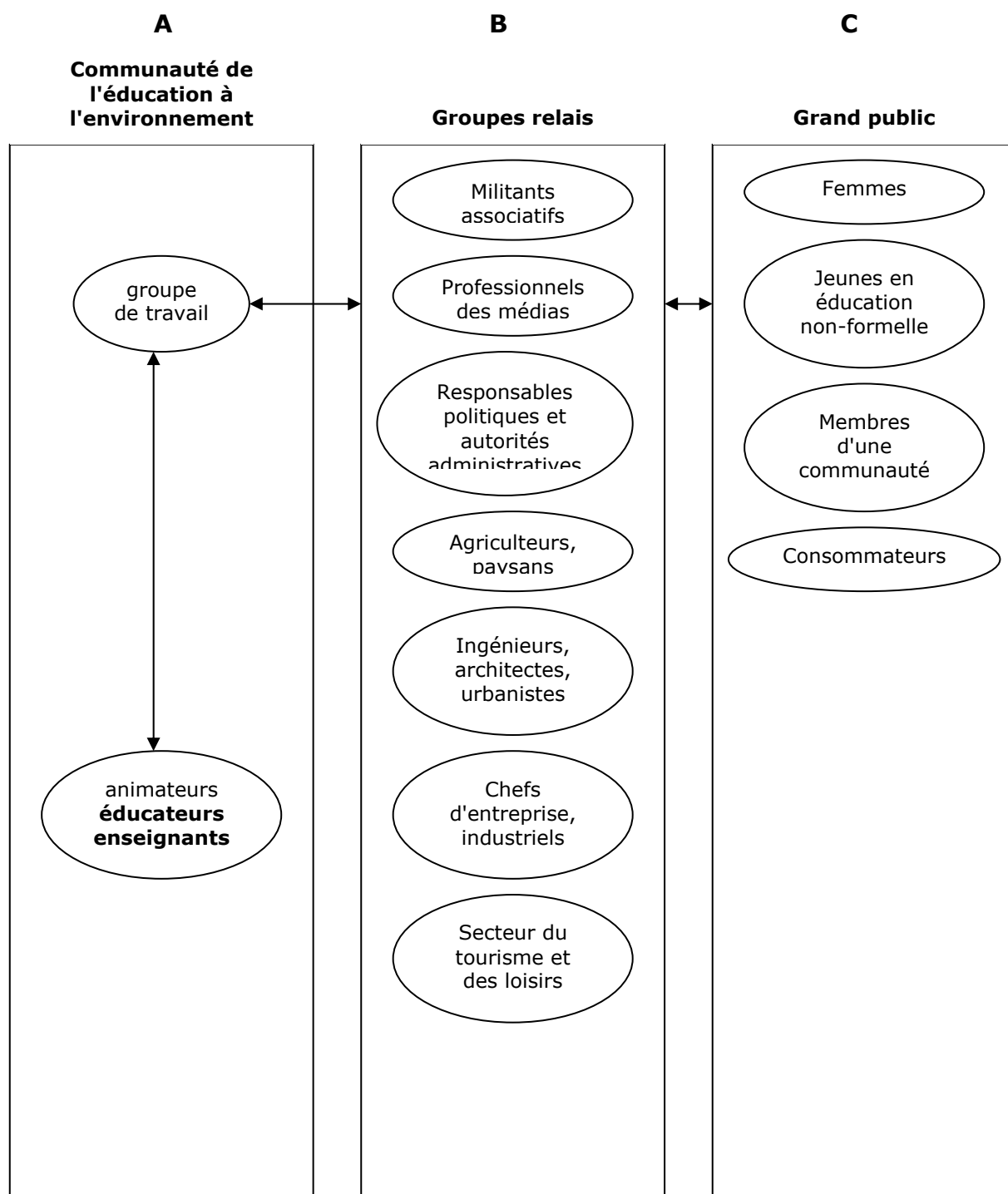


Schéma 1

La colonne A situe notre groupe de travail comme représentant une petite partie de la communauté éducative.

La colonne B rassemble des catégories apparues comme les plus importantes par rapport à nos objectifs et à une meilleure efficacité de notre action. Cette liste reflète une certaine subjectivité et pourrait donc être critiquée, enrichie et modifiée.

Dans la colonne C, correspondant à la communauté citoyenne et au grand public, des catégories ont été mises en avant pour mieux tenir compte des rôles sociaux, économiques, éducatifs, affectifs... joués dans la vie familiale et communautaire.

Les propositions ont donc été élaborées en pensant à chacun de ces groupes.

Participants et animateurs du groupe de travail

Participants au forum Education à l'Environnement sur Internet (janvier - juin 2001) et à la rencontre de Syros, Grèce (23 au 27 juin 2001)

Abraham Blum, ancien enseignant à l'Université Hebrew de Jérusalem (Israël)
Jean-Paul Braux, enseignant, responsable pédagogique du Centre de Loisirs de Chadieu (France)
Joseph Fumtim, Directeur des Editions Interlignes, journaliste environnemental, membre de l'antenne camerounaise du réseau Polis (Cameroun)
Hans Harms, sociologue, Coordinateur du projet "Panel des Citoyens" (Allemagne- Espagne)
Ioanis Hatzopoulos, enseignant à l'Université d'Egée (Grèce)
Mathieu Houinato, Directeur du département de la gestion de l'environnement et de la gouvernance démocratique d'une ONG (Bénin)
Kuntala Lahiri-Dutt, enseignante à l'Université de Burdwan (Inde)
Jean Michel Lex, enseignant (Belgique)
Urbain Njatang, enseignant, militant au FOJEP (Forum des Jeunes pour la Promotion du Développement), membre de l'antenne camerounaise du réseau Polis (Cameroun)
Polyxeni Ragou, enseignante à l'école secondaire de Lamia (Grèce)
Marcos Reigota, enseignant au Département d'Education de l'Université de Sorocaba (Brésil)
Vera Rodrigues, Coordinatrice du projet "Muda O Mundo Raimundo" (Brésil)
Lucie Sauvé, enseignante à l'Université du Québec à Montréal (Canada)
Idrissa Soumana, enseignant à la Faculté d'Agronomie de l'Université de Niamey (Niger)
Francesco Tabacco, architecte (Italie)
David J. Williams, consultant en environnement (Australie)

Equipe d'animation du forum de discussion

Yolanda Ziaka, animatrice du chantier Education à l'Environnement de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire, Coordinatrice du réseau Polis - Réseau International en Education à l'Environnement (Grèce)

assistée de :

Philippe Robichon, ancien responsable de communication, militant dans diverses associations de défense de l'Environnement et d'Education à l'Environnement (France)

Christian Souchon, ancien enseignant à l'Université Paris VII, animateur du groupe E.D.EN., groupe de recherche sur la méthodologie de l'Education à l'Environnement (France)

Animation technique et linguistique

Lydia Nicollet, traductrice, modératrice de forums électroniques dans l'Alliance (France)

Sophie Zuber, assistante de recherche dans le groupe E.D.EN. (France)

Suivi du travail

Olivier Petitjean, coordinateur de la publication et diffusion des cahiers de propositions, Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme - FPH (France)

Gustavo Marin, socio-économiste, animateur du programme Avenir de la Planète à la FPH (Chili, France)

Organisation de la rencontre de Syros

Vassilis Ziakas et **Konstantino Xenos** (Grèce), Polis - Réseau International en Education à l'Environnement

Remerciements & avertissement

Une vingtaine de personnes se sont engagées spontanément dans le dialogue qui a permis à ce cahier de voir le jour et il est nécessaire de dire un grand Merci :

- à ceux qui ont amorcé la discussion collective sur la première version de ce texte diffusée, dès décembre 2000, par l'équipe d'animation du Chantier Education à l'Environnement de l'Alliance et l'association Polis.

- à ceux qui ont ensuite apporté, jour après jour, entre janvier et juin 2001, leurs contributions et débattu ensemble (avec passion...) sur Internet.

- aux voyageurs qui ont débarqué un soir dans le port d'Ermoupolis (île de Syros, Grèce) pour affronter ensemble la redoutable épreuve du travail en équipe multilingue : ils se souviendront longtemps du chaleureux accueil qu'ils y ont reçu !

- à l'équipe d'animation qui a coordonné le travail et laborieusement rédigé le présent texte, illustré de toutes les descriptions d'expériences rassemblées à Syros.

Que les uns et les autres, indistinctement, se reconnaissent dans la liste qui précède, où tous les continents sont représentés !

Le texte de propositions a été rédigé par l'équipe d'animation, qui a eu la responsabilité d'élaborer une synthèse à partir des débats du forum de discussion sur Internet et de la rencontre de Syros. Bien qu'il se soit avéré que les participants partagent les mêmes principes de base quant aux objectifs et démarches de l'Education à l'Environnement, plusieurs points ont fait l'objet de discussions animées qui n'ont pu aboutir à un consensus. Les positions exprimées ici n'engagent donc que l'équipe d'animation. Quant aux fiches d'illustration, elles ont été rédigées par les participants au forum et à la rencontre, et peuvent parfois exprimer des avis divergents.

Yolanda Ziaka
Philippe Robichon
Christian Souchon

Contact avec l'équipe d'animation :

Polis - RIEE, B.P. 4, 84 100 Ermoupolis, Grèce
Tél. : 30-22810-87804 - Fax: 30-22810-87840
Courrier électronique : polis@otenet.gr
Internet : <http://allies.alliance21.org/polis/>

Une proposition cadre pour une éducation citoyenne

Contexte

Les constats suivants résument les principaux points d'appui de notre démarche :

* **Nous sommes confrontés à une accélération terrifiante de la dégradation de tous les équilibres naturels, qui touche désormais la Planète entière :** appauvrissement de la biodiversité, pillage et gaspillage des ressources au profit des nations les plus riches, désordres climatiques, pollutions locales affectant la santé des populations...

Cette rupture entre les humains et la nature s'accompagne d'inégalités sociales exorbitantes, au sein d'une même société et entre les groupes sociaux et les Etats, de l'enchaînement de la violence, de la mise en oeuvre d'une logique de mort.

* En ce qui concerne en particulier l'environnement, les traités et conventions internationales et les dispositifs législatifs lourds, nationaux et internationaux (par exemple au niveau de l'Union Européenne), ne sont pas appliqués de manière adéquate ou même - tout simplement - ne sont pas respectés.

* La crise actuelle permet d'entrevoir, au seuil du XXI^e siècle, un point de non-retour : celui où l'Homme deviendra impuissant à agir pour enrayer les ravages qu'il aura lui-même provoqués et pour espérer réparer une partie des dégâts déjà faits (en supposant qu'il aura la volonté d'agir).

* Il s'agit donc d'une véritable situation d'**urgence**, qui requiert de chacun :

- une **prise de conscience** ;
- l'acquisition de compétences pour **comprendre** ;
- un engagement confiant pour **agir** en citoyen.

* Dans nos sociétés, même parmi celles qui se déclarent démocratiques, on se doit de constater un déficit de participation citoyenne. Les processus électoraux ne permettent pas une participation effective des citoyens à la prise de décisions. La classe politique est souvent déconsidérée par des pratiques qui éloignent les élus des nécessités de l'intérêt public. Les effets de la "globalisation" se ressentent aux niveaux économique, social, culturel, environnemental et donnent l'impression que les décisions sont prises "ailleurs". Face aux choix faits par les politiciens, au niveau local, national ou même international, à l'insu des peuples concernés, le citoyen n'a guère d'autres solutions que d'exprimer son sentiment d'impuissance.

* L'Education à l'Environnement pourrait contribuer à former des citoyens **responsables** dans leurs comportements individuels et collectifs, confiants dans la valeur de l'action citoyenne et **capables d'agir** à tous les niveaux, du local au global. Mais l'acquisition de compétences n'est pas suffisante pour l'action. A travers l'Education à l'Environnement, nous devons également susciter une **envie d'agir**, l'envie de participer aux choix fondamentaux, aux décisions politiques qui engagent notre avenir. Agir non seulement pour

l'environnement, pour une gestion rationnelle et raisonnée des ressources, pour un respect de la nature, mais aussi fondamentalement pour le respect de l'Homme et pour notre propre survie en tant qu'espèce humaine, sur laquelle pèsent des menaces de plus en plus lourdes.

*** C'est pourquoi les objectifs traditionnels de l'Education - apprendre à observer, à discerner, à analyser, à comprendre - doivent, dans le domaine de l'environnement, être dépassés.**

Si, pour une partie des éducateurs pratiquant l'Education à l'Environnement, il peut paraître suffisant de lui donner comme objectif la prise de conscience par chacun de l'interdépendance de tous les systèmes qui gèrent les équilibres fondamentaux de la Terre, cet objectif ne répond pas aux enjeux actuels.

Il ne suffit plus que l'Homme prenne conscience de la "dénaturation" de la nature : cette connaissance lui aurait permis de "freiner" le mouvement s'il avait pu l'acquérir à temps. Mais aujourd'hui, la dégradation s'accélère et s'amplifie ; la situation est donc infiniment trop grave pour se satisfaire de la seule conscience que donne le savoir.

* Pour cette raison, l'Education à l'Environnement doit inclure des missions supplémentaires qui, dans la pratique éducative actuelle, ne sont pas toujours les siennes : analyser de manière critique le concept de développement lui-même, analyser les dysfonctionnements des modes de production, la prédation de ressources épuisables, les effets pervers d'une consommation qui conduit systématiquement au gaspillage. En bref, mettre en accusation un système économique ravageur, dont les bénéfices à court terme sont le privilège d'une fraction minoritaire de la population du globe.

*** Cette éducation doit insister sur la nécessité de prévoir, de remédier en répondant au principe de précaution, plutôt que sur l'idée de corriger et réparer une fois les problèmes survenus.** Ceci requiert de prendre en compte les effets d'irréversibilité en ce qui concerne l'épuisement de certaines ressources et les atteintes aux équilibres naturels.

*** La diversité des traditions, des langues, des cultures, la variété des représentations mentales du concept même d'"environnement", celui de "l'éducation", des rapports entre "éducation" et "environnement", conduit à explorer et à mettre au point des méthodes adaptées à chaque contexte spécifique.** Le "réel" d'un milieu n'est pas le même "réel" que celui d'un autre. On peut parler d'une "mosaïque" de pratiques d'Education à l'Environnement, mises en œuvre par des milliers d'éducateurs conscients et engagés à travers le monde.

* Pourtant on constate paradoxalement que, face à cette diversité, une nouvelle conscience commune semble apparaître : les médias, les techniques, les transports rapides, les formes de vie standardisées favorisent la conscience universelle que "Nous n'avons qu'une seule Terre". C'est cette unité de conscience émergente que l'Education à l'Environnement doit développer en construisant une culture *transversale* à toutes les cultures.

C'est pourquoi nous formulons ainsi notre proposition-cadre, base de l'analyse développée dans ce cahier :

Proposition-cadre :

Proposition 1. L'objectif prioritaire de l'Education à l'Environnement doit être de renforcer l'esprit critique des citoyens pour permettre en continu un meilleur contrôle démocratique des choix, des orientations politiques et des actions en matière d'environnement, de développement et de gestion des ressources.

Il s'agit d'une proposition générale qui cherche à faire participer l'Education à l'Environnement à une éducation relative à l'exercice actif de la citoyenneté, à la fois en étendant et en précisant son champ d'action. L'objectif est de contribuer au développement d'un état d'esprit critique, préalable à toute action civique. Une telle approche de l'Education à l'Environnement concerne donc, au-delà des systèmes éducatifs dans leurs dimensions pédagogiques et culturelles, l'ensemble de la communauté citoyenne.

Depuis la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement, à Rio en 1992, l'actualité des préoccupations éducatives est marquée par la tentative de promotion d'une "Education au Développement Soutenable" (ou "Durable" ou encore "Viable", selon le terme utilisé à la Conférence de l'UNESCO à Thessalonique en 1997), dans laquelle l'Education à l'Environnement serait censée s'intégrer.

Or le concept de développement durable est en réalité devenu un "slogan" à la mode accompagnant l'énoncé de toute forme d'action économique (consommation durable, gestion durable des ressources, etc.), et il reste sans définition claire et précise. En outre, on s'interroge peu sur ses implications culturelles et éthiques, ni sur la vision économiste sous-jacente à ce concept. Il est frappant notamment de constater que le débat qui, dans les années 70, distinguait croissance et développement a totalement disparu. L'Education au Développement Durable, proposée comme une dimension éducative destinée à "absorber" et intégrer toute autre forme d'éducation, dont l'Education à l'Environnement, est héritière de ce flou sémantique et de ces ambiguïtés. C'est pourquoi il ne serait pas utile, et même il serait néfaste, de promouvoir sans examen critique motivé une Education au Développement Durable. Ici, nous nous positionnons plutôt pour **l'intégration de l'Education à l'Environnement dans une éducation qui vise à ce que le citoyen se sente concerné, responsable et capable d'action efficace.**

Les propositions suivantes cherchent à concrétiser au maximum l'application de cette proposition cadre, de manière adaptée à chaque groupe cible : elles pourraient en fait être considérées comme des sous-propositions. La stratégie d'ensemble est guidée par l'esprit de la formule de l'UNESCO : "comprendre pour agir" :

* pour mieux en exprimer le premier terme, on peut utiliser la chaîne : **Observer, discerner, analyser, comprendre...**

* puis au niveau de l'action se référer à : **se comporter, alerter, agir...**

* afin de : **prévenir, arrêter, remédier, réparer...**

L'Education à l'Environnement, une quête de l'autonomie, de la citoyenneté et de la justice sociale : le cas de l'Amérique latine

Marcos Reigota (Brésil)

Dans ce texte rédigé par Yolanda Ziaka, nous présentons l'approche de l'Education à l'Environnement proposée par le professeur Marcos Reigota, enseignant au Département d'Education de l'Université de Sorocaba au Brésil, qui met l'accent sur ses implications politiques, philosophiques et culturelles ainsi que sur les valeurs de l'autonomie, de la citoyenneté et de la justice sociale. Cette approche s'accompagne d'une analyse critique du mode de développement des pays d'Amérique latine, du mode d'exploitation des ressources naturelles imposé par les pays colonisateurs, du génocide, ou encore de la dévalorisation des cultures indigènes.

Au Brésil, l'Education à l'Environnement est considérée par un grand nombre d'éducateurs comme une éducation politique visant à favoriser la participation des citoyens à la recherche de solutions aux problèmes écologiques locaux, régionaux et mondiaux. Cette approche va de pair avec la tentative de la nouvelle génération d'intellectuels de dépasser l'ambiguïté de leur rapport aux métropoles culturelles, politiques et économiques et de leurs positions nationalistes, pour se positionner face aux défis actuels : la mondialisation, les problèmes écologiques et les revendications des communautés indigènes.

Dès la période initiale du mouvement écologique en Amérique latine, la thème de la participation citoyenne fut largement mis en avant. L'idée était associée à la revendication démocratique, surtout dans les pays soumis à un régime militaire, dont les politiques de développement étaient élaborées et mises en œuvre par des technocrates. Aujourd'hui, cet argument n'est plus limité à des groupes s'opposant à des dictatures, et la participation des citoyens ne saurait plus servir d'excuses à des politiques populistes ou d'autres politiques visant à transférer les responsabilités de l'Etat vers le peuple. La participation du citoyen est comprise comme étant l'action autonome d'individus et de groupes aux niveaux national et mondial.

Le point de départ de cette approche est que l'Education à l'Environnement ne doit pas perdre de vue les défis complexes (politiques, écologiques, sociaux, économiques) qui se présentent à court, à moyen ou à long terme. Les valeurs d'autonomie, de citoyenneté et de justice sociale sont considérées comme des principes de base de l'éducation. Il ne s'agit pas d'objectifs à atteindre dans un avenir éloigné ; ils doivent être construits quotidiennement à l'intérieur des relations pédagogiques, et aussi des relations affectives et sociales.

L'**autonomie** caractérise une personne qui a une conscience claire de sa spécificité dans une société collective. Pour M. Reigota, l'éducation, qu'elle soit formelle, informelle ou environnementale, n'est achevée que lorsque la personne peut, aux moments clés de sa vie, être autonome, indépendante, exercer une action et exprimer une pensée unique et singulière.

La **citoyenneté** occupe une place importante dans les débats sur l'éducation au Brésil. Lorsque l'on parle de citoyenneté, on s'efforce de placer l'être humain dans la sphère politique, contrairement à d'autres points de vue mis en avant par les médias qui considèrent parfois le citoyen comme un "contribuable" ou, dans d'autres circonstances, comme un "consommateur". Mais les citoyens sont plus que de simples consommateurs (plus que la somme de leurs droits et obligations liés aux produits qu'ils achètent) ou des contribuables (plus que la somme des leurs droits et devoirs liés aux impôts qu'ils paient).

On ne peut évoquer la citoyenneté, dans le sens d'un projet pédagogique, politique et philosophique, sans penser à l'école, où les élèves doivent recevoir une formation qui leur permette de relever les défis politiques et écologiques de notre temps.

L'idée de citoyenneté, fondée sur l'égalité politique parmi tous les membres d'une nation, s'est enrichie de l'exigence au droit à la différence, qui résulte d'une participation politique sans cesse croissante de groupes sociaux qui se sont organisés sur la base de propositions spécifiques et ont rompu avec l'hégémonie du discours unique (homosexuels, noirs, femmes, peuples indigènes, jeunes, personnes âgées, etc.).

Dans l'exigence permanente d'une citoyenneté locale et immédiate, on devrait intégrer la perspective d'une citoyenneté plus abstraite, plus extensive et plus dispersée : l'idée d'une citoyenneté planétaire. Nous avons besoin d'élargir les frontières et limites, réelles et imaginaires, de notre champ d'intervention et de notre responsabilité. Dans un tel contexte à la fois mondial et local, l'Education à l'Environnement exige que l'on élargisse le sens de la citoyenneté, ainsi que les limites immédiates de l'action et de la participation politiques.

La question de la **justice sociale** est une question d'actualité dans une société comme celle du Brésil, caractérisée par d'énormes différences sociales, économiques et culturelles. Cette société ne deviendra juste que par une distribution équitable des produits sociaux et culturels qu'elle produit. Cela implique que l'on considère ceux qui sont "différents" comme tels, et non comme des "égaux". Une société juste prendrait en compte les différences économiques et sociales réelles entre ceux qui ont accompli un second cycle de scolarité et donnerait la priorité à ceux qui sont dans des conditions sociales défavorisées, ou leur réserverait un certain nombre de bourses, afin que l'université gratuite et publique devienne un atout commun à tous. Cet exemple sera controversé, comme presque toutes les positions qui soutiennent que l'uniformisation et la distribution équitable des biens sociaux sont nécessaires pour mettre en œuvre et préserver la justice sociale.

L'idée de la justice sociale apparaît également dans la définition du développement durable, qui exprime implicitement un souci de justice et d'éthique pour les générations actuelles et à venir. Mais le terme de "développement durable" est devenu banal et sa signification profonde n'est pas claire pour la grande majorité de la population mondiale. La justice sociale n'est pas un simple problème national ou local, elle devrait être située dans notre monde globalisé, où les relations internationales ont des conséquences spécifiques dans différentes régions du monde. En ce sens, les diverses actions visant à atteindre une durabilité mondiale ne relèveront les défis politiques et

écologiques de notre époque que s'ils incluent l'exigence de la justice sociale dans leur argumentation.

La quête de l'autonomie et de la justice sociale, dans un espace à la fois mondial et local, à travers le développement d'une pensée et d'une action politique spécifique, constitue en même temps un combat contre la pensée monolithique, homogène, conformiste et néocolonialiste qui est redevenue dominante de nos jours. Il reste bien du travail à accomplir pour mettre en œuvre une Education à l'Environnement qui privilégierait les trois éléments inséparables de l'autonomie, de la citoyenneté et de la justice sociale. Une telle éducation doit élargir de plus en plus ses discours et ses pratiques pour contribuer à la construction d'une société durable.

Référence :

Marcos Reigota, 1994, "Global Ecology and Environmental Education in Latin America", in *Environmental Training*, Vol. 5, N° 11, UNEP, Mexico.

Marcos Reigota, 1998, "Environmental Education : Autonomy, Citizenship and Social Justice", in *Environmental Training*, Vol. 10, N° 22, UNEP, Mexico.

Fiche rédigée par Yolanda Ziaka sur la base des articles de Marcos Reigota cités ci-dessus, également publiés dans le livre *Une Education à l'Environnement pour le 21^e siècle*, (2000, Editions Charles Léopold Mayer en français, et Polis-RIEE en anglais) et dans le bulletin "Dialogues pour l'Education à l'Environnement".

Education et Environnement : construire l'espoir sans naïveté

Lucie Sauvé (Québec, Canada)

Éduquer à la relation à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement. Ce dernier correspond à un ensemble de réalités complémentaires : il est à la fois la nature (à apprécier, à respecter, à préserver), un ensemble de ressources (à gérer, à partager), un complexe de problèmes (à résoudre), un système de relations (à comprendre pour mieux décider), la biosphère toute entière (où vivre ensemble et à long terme), mais d'abord, plus près de nous, un milieu de vie (à connaître, à aménager) et un projet communautaire (où s'engager). L'éducation relative à l'environnement a pour objectifs le développement de compétences critiques, éthiques, stratégiques, esthétiques, etc., au regard de la relation à l'environnement. C'est un projet éducatif très vaste qui s'appuie sur des propositions théoriques et stratégiques multiples, diversifiées, bien documentées. Il ne s'agit pas d'un thème accessoire

ou d'une "forme d'éducation" quelconque dans une longue liste de nombreuses autres, mais plutôt d'une dimension fondamentale de l'éducation.

L'"espace" de l'éducation relative à l'environnement correspond en effet à l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement des personnes: 1) au centre, il y a la sphère de la relation à soi-même, celle de la construction de l'identité, 2) et puis, la sphère de la relation à l'autre, celle du développement de l'altérité (indissociable de la question de l'identité) ; enfin, 3) en étroite relation avec les deux premières, s'ouvre la sphère de la relation au milieu de vie, à *Oikos*, cette "maison" que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants. *Oikos* correspond à la racine grecque qui compose les mots éco-logie (connaissance de la "maison", définition de sa "niche écologique humaine") et éco-nomie (gestion de ses relations de consommation et d'aménagement de la "maison" commune). C'est l'environnement, qui se construit et se transforme à la jonction entre nature et culture : il est composé des éléments biophysiques du milieu, en étroite interaction avec les réalités socioculturelles des populations qui y vivent. Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est en cause, au-delà de l'altérité humaine, et qui fait appel à une autre dimension de la solidarité ; le sens de la responsabilité s'élargit à une éthique écocentriste. C'est spécifiquement cette troisième sphère de relations qui interpelle l'éducation relative à l'environnement.

Une telle vision de l'éducation relative à l'environnement va bien au-delà de la conception courante qui la réduit à un outil de résolution de problèmes ou de "gestion de l'environnement", ou encore à une simple stratégie de diffusion des résultats de recherches "scientifiques" pour s'assurer des retombées de ces derniers sur les comportements des gens. L'éducation relative à l'environnement est un processus essentiel au développement humain, au développement social intégral. Et elle fait appel à des choix pédagogiques appropriés.

Des courants actuels d'éducation relative à l'environnement

A cet effet, au cours des trente dernières années, de nombreuses propositions éducatives ont été développées pour l'éducation relative à l'environnement. Certains courants apparaissent toutefois particulièrement appropriés pour faire face aux problématiques socio-environnementales contemporaines et pour stimuler un développement social responsable, en particulier le courant de la critique sociale et celui du biorégionalisme. Ces courants vont au-delà de l'approche réactive et pragmatique de la résolution de problèmes ; ils proposent une approche proactive des questions environnementales et dénoncent les œillères d'une conception "gestionnaire" de l'environnement, considéré comme un simple réservoir de ressources. Ils considèrent l'environnement comme un véritable projet communautaire ; l'éducation relative à l'environnement s'ouvre aux besoins et possibilités du milieu et fait appel aux divers partenaires de la "société éducative".

Le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement s'est développé surtout en Australie, à la fin des années 80. Ce courant adapte à l'éducation relative à l'environnement les propositions de la théorie critique, d'abord élaborée dans le domaine des sciences sociales. Ce qui importe ici, c'est de développer une approche critique des réalités socio-environnementales. En particulier, on tente de mettre au jour les liens étroits entre école, société et

environnement. L'école est trop souvent le reflet de la société plutôt que le creuset d'un changement social. Il importe de débusquer les intentions, les intérêts, les valeurs des protagonistes tant au sein de l'école que dans la société : qui décide quoi ? Pour qui ? Pour quoi ? En fonction de quels intérêts ? Ian Robottom et Paul Hart (1993) suggèrent également d'autres exemples de questions critiques : Comment le rapport à l'environnement et à l'éducation relative à l'environnement est-il soumis au jeu des valeurs sociales dominantes ? Pourquoi l'environnement n'est-il pas pris en compte ? Pourquoi l'éducation relative à l'environnement n'est-elle pas intégrée à l'école ? Mais cette investigation critique n'est pas menée à vide, elle est menée au cœur de projets d'action, plus précisément de recherche-action, visant à transformer les réalités socio-environnementales et éducationnelles. Il ne s'agit donc pas de commencer par faire une recherche pour agir ensuite, mais il s'agit plutôt de s'engager ensemble dans un projet d'action signifiant et d'y associer un constant processus de réflexion critique. C'est l'exercice de la praxis : action-réflexion. L'hégémonie du savoir scientifique des experts y est remise en question au profit d'un dialogue de savoirs au sein duquel différents types de savoirs se confrontent, butent les uns sur les autres, se questionnent mutuellement et se complètent.

Le courant du biorégionalisme est aussi très critique, mais il se situe moins dans une approche politique des questions socio-environnementales que dans une approche économique, au sens premier d'éco-nomie : la "gestion de la maison". Ici, les problèmes environnementaux sont perçus comme essentiellement liés à nos choix économiques, soit nos modes de production et de consommation. Ce courant d'éducation relative à l'environnement invite les gens à se prendre en charge, à rechercher de nouveaux modes de développement, responsables et solidaires, enracinés dans leur milieu de vie et leur culture locale. Plus concrètement, l'éducation relative à l'environnement se déploie dans des projets d'éco-gestion.

En anglais, on utilise l'expression "*grass-roots environmental education*", pour désigner aussi un certain type de biorégionalisme, plus radical. Cette expression se traduit difficilement : ce mouvement va à la racine des choses, insistant sur la nécessité d'échapper à l'aliénation économique et d'acquérir, en tant que groupe social appartenant à une même région, une relative autonomie de subsistance à partir des ressources biorégionales. Ici, on s'oppose au slogan du développement durable "penser globalement, agir localement", expression qui témoigne du mouvement de la globalisation et incite à inscrire nos actions dans le vaste projet du "Village global", sur lequel finalement nous n'avons aucune prise. On dénonce l'arrogance et l'utopie de ceux qui prônent la gestion de la planète. L'idée d'un "globe de villages inter-reliés" (selon l'expression de Morris) est plus appropriée. En effet, dans un premier temps, on ne peut être responsable que de ce que l'on connaît, dans son propre milieu de vie, et dans le creuset de sa propre culture. Les populations doivent se libérer de l'aliénation alimentaire par le développement de modes de production et de consommation alternatifs. Il s'agit de se libérer de l'étau de la mondialisation et d'échapper à l'érosion de sa culture identitaire. Si le mouvement du "*grass roots*" a surtout pris racine dans les pays du Sud où les populations vivent de plus près le rapport à la terre, des projets concrets sont proposés au Nord également, comme celui de l'"agriculture soutenue par la communauté", qui encourage les modes de production écologiques en achetant d'avance une partie de la récolte du fermier et en participant aux travaux saisonniers. C'est aussi une façon de créer des liens entre la ville et la campagne.

Le courant du biorégionalisme est également très lié à celui de "l'enracinement" (*place-based environmental education*), qui insiste sur la nécessité de devenir de véritables habitants de nos quartiers, de nos villages, de nos milieux de travail. Comme le signale David Orr, nous nous comportons le plus souvent comme des résidents ("se dit d'une personne qui vit temporairement en pays étranger, pour les affaires, le commerce ou le travail") : nous utilisons les services, nous prenons, exploitons et consommons en échange d'argent, mais nous donnons pas en retour d'attention et de vigilance à l'égard de la qualité du milieu. Devenus bien souvent nomades, nous ne prenons pas racine, quand ce ne serait que temporairement ou symboliquement. Ce courant d'éducation relative à l'environnement propose de réapprendre à connaître et habiter son milieu de vie, en toute responsabilité.

D'autres courants mériteraient d'être soulignés, en particulier le courant féministe, développé entre autres par l'Australienne Annette Gough. Ce courant adopte beaucoup d'éléments des courants antérieurs, dont la critique des rapports sociaux, en particulier en ce qui concerne le rapport des femmes à l'environnement, et l'importance de transformer la relation à la terre, actuellement soumise à une exploitation abusive. Mais l'accent est mis sur l'engagement, l'accueil et le "*care*" (attention soutenue et affectueuse) à l'égard des êtres et des choses qui composent le milieu de vie. Le courant féministe reproche par exemple au courant de la critique sociale d'être exclusivement axé sur la rationalité et de ne pas laisser place aux aspects affectifs de la relation à l'environnement.

On pourrait allonger ici la liste des courants contemporains qui contribuent à ce qu'on pourrait appeler une véritable "pédago-diversité". Mais les exemples qui précèdent suffisent à illustrer la vitalité de l'éducation relative à l'environnement contemporaine, qui s'adapte à l'évolution des réalités socio-environnementales. Cette richesse est malheureusement fort peu connue et l'image de l'éducation relative à l'environnement est restée marquée par des pratiques trop naïves, qui s'inspirent de stéréotypes comme celui de la leçon de sciences naturelles ou celui de la gestion des déchets scolaires.

Référence :

Extrait d'un article préparé pour la revue *Possible*, 2001

Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education*, Geelong (Victoria, Australia): Deakin University Press.

Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*, New York: State of New York Press.

Sauvé, L. (1997) *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal: Guérin, 2^e édition.

Le "panel des citoyens" : un essai de promotion de la démocratie participative

Yolanda Ziaka (Grèce)

Le "panel des citoyens" est une nouvelle forme de débat public qui a déjà été mise en exercice dans des pays comme l'Allemagne, le Danemark, l'Espagne, la France, la Suisse et, pour la première fois en 2001, la Belgique. Ce processus est employé pour débattre de questions complexes, comme celles d'environnement, de développement durable, de bioéthique, etc.

Pratiquement, un groupe de citoyens est tiré au sort pour donner son avis sur une question d'intérêt public. Cet avis est censé être pris en compte lors des débats parlementaires et dans les processus de décision. Pour pouvoir rendre un avis argumenté et réfléchi, le groupe de citoyens, profane en la matière, s'informe et se forme de manière aussi complète que possible sur le sujet en se confrontant à diverses personnes ressources.

Ce nouveau type de consultation populaire a été lancé, durant les premiers mois de 2001, dans le Brabant wallon en Belgique, sur le thème de l'aménagement du territoire, par le Ministre des Transports, de la Mobilité et de l'Energie et le Ministre de l'Aménagement du Territoire, de l'Environnement et de l'Urbanisme. La *Fondation pour les Générations Futures*, une association à but non lucratif qui a coordonné et animé le projet, est à l'origine de cette initiative. La *Maison de l'Urbanisme* a aussi contribué à sa mise en place. L'enjeu de l'expérience était, selon les deux Ministres, de "mettre le pouvoir à l'écoute du citoyen" et de "pratiquer la démocratie participative". Les initiateurs du projet considèrent que le panel de citoyens pourrait être intégré dans les nouvelles procédures d'aménagement du territoire et peut-être alléger les enquêtes publiques.

En Belgique, un processus de révision des plans de secteur est actuellement en cours. Le gouvernement belge considère que ces plans (21 en Région wallonne), vieux de plus de vingt ans, sont à réviser parce qu'ils ne répondent plus aux besoins sociaux, économiques ou environnementaux d'aujourd'hui. Ils ne permettent pas de faire des choix optimaux en matière d'implantation des activités économiques, d'extension de nouvelles zones d'habitat ou de protection de zones d'intérêt écologique. L'enjeu est donc d'importance pour le Sud du pays, et plus particulièrement le Brabant wallon, qui connaît une forte pression foncière et économique avec la demande d'extension des zones industrielles et l'augmentation constante de la population.

La préparation de cette consultation populaire a commencé en septembre 2000 et l'action proprement dite s'est déroulée de mars à mai 2001. Un budget d'environ 99.000 euros avait été dégagé par les deux Ministres pour l'opération.

Le "panel des citoyens" était composé de 62 personnes. Le recrutement a été fait par une société de sondage, qui a contacté au téléphone près de 3.300

personnes. Sur les 1300 véritables discussions qui ont eu lieu, au moins 130 ont abouti. Un tirage au sort a permis d'aboutir à un groupe représentatif des deux sexes, des âges, des catégories socioprofessionnelles et des trois sous-régions du Brabant wallon. Il s'agissait d'un groupe de non-spécialistes, dont la moitié n'avait pas effectué d'études supérieures.

Les participants furent invités à donner leur avis sur la révision des plans de secteur, sous forme de "grandes valeurs guides" pour le développement futur de la province.

Les panélistes se sont réunis trois jours consécutifs, en sous-régions, et ont reçu une initiation au développement durable, au développement économique, aux politiques de mobilité et à l'aménagement du territoire. Pour chaque module, il y avait des exposés et des "travaux pratiques" : discussions en groupe, votes, simulations et jeux de rôle. Dans le module relatif à l'aménagement du territoire, les panélistes étaient invités à proposer des modifications au plan de secteur d'un village imaginaire, et à formuler leurs propositions en termes de valeurs ("les logements sociaux doivent être intégrés dans le village ou le quartier pour éviter la formation de ghettos", etc.).

A l'issue des trois premiers jours, les panélistes furent invités à sélectionner les personnalités ou institutions qui pourraient leur apporter des compléments d'information. Près de 35 personnes ont ainsi été conviées à rejoindre le panel, représentants d'entreprises, syndicats et associations environnementales (Fédération de l'agriculture, Chambre du commerce et de l'industrie, Mouvement ouvrier chrétien, Ligue des familles, Inter-Environnement Wallonie, etc.).

Durant l'étape suivante, les participants furent invités à voter individuellement sur un questionnaire regroupant les valeurs (dégagées lors de l'exercice du village imaginaire ou durant les rencontres avec les représentants des acteurs sociaux) et à sélectionner les meilleures propositions parmi celles qui avaient dégagées durant les étapes antérieures.

Sur la base de ces résultats, une aide-rédactrice, qui avait assisté au processus dès le départ, a soumis un projet de texte à un comité de rédaction, composé de délégués des panélistes. Le texte, reformulé, fut envoyé à l'ensemble des panélistes pour amendement. Ces derniers ont examiné les 22 articles amendés et approuvé le texte final. Le texte définitif fut transmis aux deux Ministres, qui se sont engagés à prendre en compte les remarques et observations, tout en se réservant le droit de faire les choix qu'ils jugeraient nécessaires, en assumant leurs responsabilités.

Durant l'ensemble du processus, il n'est arrivé que rarement que les participants n'atteignent pas un consensus. Les principes furent, dans ces cas là, adoptés par un vote à la majorité.

L'intérêt de cette opération se trouve tout d'abord dans le souci de redonner au simple citoyen son rôle, sa place et le droit qui lui revient – par définition – de participer au processus de prise de décisions. Les expériences de ce type menées jusqu'à présent montrent que les participants se sentent fiers d'avoir été consultés, d'avoir donné leur avis et participé à la prise de décisions... Il s'agit ensuite d'une démarche réellement formatrice pour ce groupe d'adultes

non-spécialistes. Du point de vue de l'apprentissage des concepts et des données relatifs au sujet débattu, il ne s'agit toutefois que d'une première initiation à des questions complexes, où l'enjeu se trouve dans l'interaction entre facteurs économiques, environnementaux et socio-politiques. Les panélistes belges ont d'ailleurs souligné les limites de l'avis qu'ils avaient émis, les jours de travail consacrés aux consultations s'étant révélés insuffisants pour traiter à fond les différents enjeux de l'aménagement du territoire. Néanmoins, cette initiation leur a donné l'envie d'aller plus loin. Et le rôle éducatif de l'expérience se trouve aussi dans le développement d'une attitude responsable à l'égard de la gestion des questions publiques qui, on peut l'espérer, fera sentir ses effets dans la vie quotidienne des participants. L'expérience pose aussi la question du rôle particulier et vital que peuvent jouer les associations d'éducation permanente dans un processus de consultation publique.

Les panélistes belges ont exprimé leur contentement de manière assez forte : *"Nous voudrions vous faire part de notre satisfaction au terme de ce premier Panel de citoyens. Malgré certaines limites inhérentes à sa jeunesse, nous avons été heureux d'être considérés comme des acteurs et non comme des spectateurs de la vie de la Cité. Ce panel a suscité l'envie d'en apprendre plus, de se réapproprier une région qui aurait dû être depuis longtemps la nôtre. Cela montre tout l'intérêt d'une démarche fondée sur la construction d'un savoir permettant de faire des choix responsables, une démarche qui va plus loin que le simple choix de mandataires au moment des élections. Motivés ou curieux au départ, nous nous sommes si souvent transformés en assoiffés d'informations et de débats contradictoires que nos animateurs ont eu parfois bien de la peine à gérer toute cette énergie, cette soif de participation responsable. Nous les remercions pour ce qu'ils nous ont permis de vivre. Nous remercions aussi les politiques qui ont soutenu ces rencontres, et nous espérons le renouvellement de cette expérience."*

Les panélistes ont été légèrement rétribués pour leur contribution à cette action.

Référence :

Cette fiche a été rédigée par Yolanda Ziaka sur la base de documents fournis par M. Hans Harms, sociologue, coordonnateur du projet des Panels de Citoyens en Espagne, qui a d'ailleurs décrit les principes de base et le fonctionnement de cette consultation populaire dans son article "La participation citoyenne : un outil pour l'éducation à l'environnement", publié dans le livre *Une Education à l'Environnement pour le 21^e siècle* (2000, Editions Charles Léopold Mayer en français, et Polis-RIEE en anglais).

Deux propositions sur l'éducation formelle

1. Une proposition relative aux systèmes éducatifs

Proposition 2. Promouvoir l'introduction et/ou le développement accru de l'Education à l'Environnement en tant qu'éducation citoyenne à l'intérieur des systèmes éducatifs.

Contexte

Beaucoup de systèmes éducatifs, dans les pays en développement mais aussi dans les pays dits développés, relèvent encore trop souvent à l'heure actuelle d'une orientation très académique et, à partir du niveau de l'enseignement secondaire, paraissent inféodés à un corporatisme lié aux disciplines traditionnelles. Un tel cloisonnement dans les apprentissages ne permet ni le développement d'une approche interdisciplinaire, ni une réelle ouverture sur la société extérieure. Les systèmes éducatifs sont en fait coupés des réalités sociales et fonctionnent sans l'idée d'un état d'esprit global et sans favoriser une réelle approche culturelle. Ils sont en outre souvent d'inspiration élitiste, basés sur la recherche de procédés de sélection, excluant les "moins bons" ; ils fabriquent des citoyens dociles, aptes à rentrer dans les structures technocratiques d'Etat et dans les logiques de profit des entreprises. Les citoyens sont préformés pour la consommation qui assure le succès d'une certaine économie. En même temps, ils ne réussissent à donner une réponse efficace ni à l'insertion sociale de tous, ni au problème du chômage, car ils ne font vraiment émerger ni une culture générale de bon niveau, ni des formations professionnelles assurant à la fois compétences et sens des responsabilités vis-à-vis de la collectivité. Enfin, dans le contexte de globalisation de l'économie, le rôle de la formation continue, comme réponse au chômage, commence à peine à être reconnu.

L'idée essentielle est qu'une éducation relative à l'exercice de la citoyenneté, favorisant notamment un regard critique sur les situations concrètes, permettrait aux élèves et futurs citoyens de participer réellement à la gestion de la société et de ses problèmes.

Pistes d'action

Les systèmes éducatifs sont faciles à identifier et les "cibles" de l'action précises. Agir au sein des systèmes éducatifs impose toutefois de prendre en compte les contraintes, administratives et plus généralement sociales, qui caractérisent ces systèmes.

Il s'agit alors de chercher à y introduire des processus permettant de façon générale :

- * de développer une approche globale et critique, qui sera adoptée par le système dans son ensemble, même et surtout dans les disciplines traditionnelles ;
- * d'intégrer la dimension de l'éducation à l'exercice de la citoyenneté dans toutes les disciplines traditionnelles ;
- * d'adopter une approche philosophique et culturelle destinée à développer la pensée critique des enfants et des étudiants.

Plus précisément, dans la pratique pédagogique, les éducateurs devront s'efforcer :

- * d'identifier des concepts essentiels, émanant parfois de disciplines traditionnelles mais non spécifiques à celles-ci, concepts que l'on peut qualifier de "concepts intégrateurs", sur lesquels on pourrait bâtir une approche interdisciplinaire et globale ;
- * de procéder à la clarification des valeurs (solidarité, responsabilité, etc.), d'un point de vue éthique, religieux, culturel...
- * d'initier les élèves à l'appréhension de la complexité, à l'aide de méthodes telles que l'approche systémique ;
- * de promouvoir l'acquisition d'attitudes favorables à la protection de l'environnement ;
- * de clarifier les conceptions des apprenants, des éducateurs, mais aussi les conceptions dominantes diffusées par les manuels scolaires, les médias, le milieu social, sur l'environnement et notre relation à celui-ci, sur des concepts tels que le développement, la responsabilité, la solidarité, etc. ;
- * de mettre en œuvre en milieu scolaire des projets environnementaux conduits par les élèves, en analysant toujours, de manière critique, les paramètres sociaux et économiques liés à chaque question (promotion d'énergies renouvelables, réduction et recyclage de déchets, investigations sur des problèmes d'environnement locaux et diffusion des résultats à la communauté, etc.).

2. Une proposition relative à la formation des enseignants

Proposition 3. Susciter le développement de formations spécifiques des enseignants et éducateurs à la mise en œuvre d'une éducation à l'exercice de la citoyenneté, en s'appuyant sur une recherche pédagogique adaptée.

Contexte

La formation des éducateurs, aussi bien dans la sphère des systèmes éducatifs formels que dans le secteur parascolaire, reste axée sur la transmission de connaissances. Mais les objectifs pédagogiques des méthodes actives (employées en Education à l'Environnement, entre autres) sont davantage orientés vers ce que l'on peut appeler "apprendre à apprendre" et vers une meilleure prise en compte des objectifs de "savoir-être", plutôt que de savoir. En Education à l'Environnement en particulier, et donc dans une Education à la

Citoyenneté, les objectifs les plus essentiels sont la modification des attitudes et des comportements.

En outre, si l'on souhaite s'inscrire dans la stratégie du "comprendre pour agir", les apprenants doivent acquérir des compétences davantage basées sur les méthodes et les outils maîtrisés que sur les simples connaissances, et se voir transmettre l'envie d'employer ces compétences pour agir.

Les maîtres et les enseignants, surtout ceux qui sont spécialisés, ne sont pas formés pour répondre à de telles exigences. Des formations adaptées sont donc nécessaires. Beaucoup existent déjà, dans plusieurs pays, témoignant d'une grande diversité, et leur valeur est exemplaire. C'est de la mise en place de telles formations là où elles n'existent pas, de leur généralisation dans les systèmes éducatifs là où elles existent, qu'il convient de se préoccuper.

Pistes d'action

On cherchera donc à mieux former les enseignants et éducateurs aux méthodes adaptées à l'Education à l'Environnement et à l'Education Citoyenne telles que :

- * l'analyse du contenu, non seulement des textes littéraires, mais aussi des textes qui rendent compte d'un débat social (par exemple émanant des médias) ;
- * l'analyse conceptuelle dérivant de l'analyse des contenus (incluant le recours au sens des mots, par l'étymologie) ;
- * l'analyse des conceptions (représentations sociales) et des valeurs ;
- * l'approche systémique comme outil d'analyse des situations complexes ;
- * le développement en classe de contenus conceptuels transversaux (interdisciplinaires) ;
- * l'organisation et la mise en place de projets (choix du sujet, recherche de partenaires, choix de méthodes et de matériels éducatifs, mise en œuvre, évaluation).

On peut se servir à cette fin des "matériels" didactiques disponibles et réputés efficaces et des expériences significatives déjà couronnées de succès, développés et mis en œuvre spécifiquement pour l'Education à l'Environnement partout dans le monde.

Au sein de la communauté éducative en Education à l'Environnement et dans la dynamique de l'Alliance, au sein du Chantier Education à l'Environnement, cette position pourrait trouver un appui essentiel dans l'analyse et l'évaluation d'expériences existantes ou à mettre en œuvre :

- * le recensement, l'évaluation et la diffusion d'expériences éducatives (à l'aide des fiches d'illustration ou "fiches d'expériences") ;
- * l'analyse critique des documents produits par nos partenaires (autres chantiers de l'Alliance travaillant sur les questions d'environnement et de développement, associations d'éducateurs ou de militants pour l'environnement, etc.) et leur emploi comme matière première pour la formation des éducateurs ;
- * l'analyse des résultats et potentialités des forums de discussion via Internet sur le plan éducatif, c'est-à-dire en tant qu'outil pour la formation des éducateurs.

L'Éducation à l'Environnement à travers l'enseignement de la matière "Science-Technologie- Société" en Israël

Abraham Blum (Israël)

Au début des années 1990, le Ministère israélien de l'Éducation a mis en place un comité destiné à élaborer des propositions afin de faire en sorte que les études scientifiques prennent plus de sens pour la majorité des lycéens, qui ne font pas d'études poussées en science, n'assistant à des cours dans ces matières que jusqu'à l'âge de 15 ans. Le comité, mené par le Professeur Harari, fit quelques recommandations révolutionnaires, qui furent acceptées par le Ministère de l'Éducation. Le "Rapport Harari" recommandait entre autres qu'une nouvelle matière obligatoire appelée "Science et Technologie dans la Société" (STS) soit mise en place pour tous les lycéens "non-scientifiques" (de la 10^e à la 12^e année de scolarité).

L'idée était de former des citoyens éduqués en science et en technologie afin qu'ils puissent prendre part aux processus de prise de décision démocratique sur les questions publiques. En Israël, 96% des adolescents (16-18 ans) vont encore à l'école. Ils sont alors dans une étape de leur développement pendant laquelle ils s'intéressent beaucoup aux affaires publiques et sont ouverts à différentes idées et aux moyens de mieux les appréhender.

La commission souligna aussi que l'approche STS implique de choisir quelques thèmes pertinents, et de préférer la qualité à la quantité. Par conséquent, aucun programme obligatoire ne fut proposé. Les équipes travaillant sur l'élaboration du programme scolaire furent invitées à préparer des modules (des groupes de matières enseignement-apprentissage) parmi lesquels les professeurs pourraient faire leur choix. Les modules devaient aussi laisser toute liberté aux professeurs d'ajouter ou enlever certains éléments. L'idée était que les élèves n'étudient pas tous les mêmes matières, mais que tous soient initiés à l'approche intégrée décrite dans les directives du programme scolaire. En conséquence, aucun examen national ne fut organisé. Au lieu d'un examen final avec "papier et crayon", les élèves devaient constituer un "portefeuille" avec les réalisations effectuées pendant toute la période de leurs études pour servir de base à l'évaluation finale.

Clairement, cette nouvelle discipline scolaire constitue une nouvelle occasion inestimable d'introduire des éléments d'Éducation à l'Environnement dans les programmes des lycées, parmi lesquels seuls quelques-uns avaient opté pour la matière optionnelle "études en environnement". À ce niveau d'éducation formelle, les écoles ont en effet tendance à se concentrer sur les matières qui sont exigées pour les examens.

Le Ministère de l'Éducation a décidé que la nouvelle matière "Science et technologie dans la société" deviendrait obligatoire pour tous les élèves en lycée qui n'optent pas pour des études scientifiques classiques (c'est-à-dire la majorité des élèves). Entre la 10^e et la 12^e année d'études, ils y consacreront 240 heures. Il revient aux écoles de décider comment elles seront réparties

pendant les trois années. Les élèves auront à suivre une totalité de 4 à 6 modules. Parmi eux, trois – qui ont déjà été mis au point - traitent directement de questions environnementales.

Cependant, l'application de la décision rendant la matière STS obligatoire est retardée chaque année, à cause des coûts élevés de la formation des professeurs qui doivent enseigner un nouveau contenu (un module) et de nouvelles méthodes. Cette formation se déroule à un rythme lent, et seuls ceux qui l'ont suivi sont qualifiés pour enseigner la nouvelle matière.

Jusqu'à présent, quelque mille étudiants ont étudié la STS et ont passé un examen de validation (équivalent au baccalauréat dans le système français). Les notes sont déterminées par les écoles elles-mêmes. Tous les travaux que l'étudiant a rendu (projets, rapports sur des enquêtes, examens écrits, etc.) sont pris en compte. A l'avenir, un examen national pourrait être inclus dans les examens du baccalauréat, mais sans remplacer ce système par portefeuille. Ceci pour s'assurer que les écoles pourront se concentrer sur des questions locales ou des problèmes qui les intéressent spécifiquement. Dans ce contexte, il est intéressant de noter que les modules les plus souvent choisis par les professeurs sont ceux qui traitent des problèmes d'environnement (par exemple la pollution de l'air) et de santé (par exemple la consommation de drogue).

Le projet scolaire Yahas en Education à l'Environnement

Abraham Blum (Israël)

Yahas (l'acronyme pour "Objectif : Education à l'Environnement" en hébreu) est un projet scolaire développé à l'Université hébraïque de Jérusalem. Les deux modules scolaires intitulés "L'air et la respiration" et "Avancées Technologiques et Qualité de l'Environnement" en sont les deux produits les plus récents. Du matériel pédagogique pour les étudiants et les enseignants, comprenant des jeux de rôle, un film vidéo et des exercices sur logiciels informatiques, ont été développés, testés et rendus publics pour être utilisés dans les écoles, principalement dans le cadre de la nouvelle discipline "Science et Technologie dans la Société" (STS), mais aussi pour d'autres matières (pour plus de détails sur la matière STS et son application, voir le document précédent).

Les modules du programme scolaire Yahas traitent de questions de développement durable et de problèmes d'environnement qui intéressent la société. Ils ont été acceptés par l'équipe du Ministère de l'Éducation chargée des programmes scolaires et responsable du nouveau programme STS. Les professeurs peuvent choisir les modules "à la carte", parmi ceux qu'ils trouvent les mieux adaptés à la situation et, d'après l'inspection scolaire, le module "L'air et la respiration" fait partie de ceux qu'ils choisissent le plus souvent.

L'approche Yahas est basée sur trois questions qui peuvent s'appliquer à tous les problèmes d'environnement et de développement :

1. Quels facteurs ont créé ou aggravé le problème ? (Pour répondre à la question, il faut une connaissance scientifique) ;
2. Quelles solutions technologiques permettraient d'aider à résoudre le problème ?
3. Quelles sont les solutions optimales du point de vue de la société (dont les membres ont souvent des systèmes de valeur différents et des intérêts contradictoires) ?

"L'air et la respiration"

Ce module traite de la pollution de l'air. Il démarre avec le cas bien connu de la "soupe de pois" - en référence à la brume épaisse et polluante qui a envahi Londres en 1952, faisant des milliers de victimes. Cette histoire conduit à étudier le phénomène d'inversion, qui peut être facilement démontré au niveau expérimental, et qui oblige à se pencher sur l'utilisation des gaz et le rôle des cheminées dans la production de particules de fumées. Les élèves utilisent les mini-graphiques Ringelman pour évaluer la nocivité des fumées émises par les cheminées d'usines dans leur propre ville. Ils fabriquent aussi des "pièges" destinés à récupérer des particules d'air volatiles autour de leurs maisons pour les étudier avec des microscopes. En général, ils sont surpris de trouver dans leurs pièges non seulement des particules de fumée, mais aussi du pollen et des saletés. Jusqu'à ce point, le module met donc plutôt l'accent sur les aspects scientifiques et technologiques de la pollution de l'air. Dans les chapitres suivants, des études de cas traitent de questions controversées, comme par exemple un projet de centrale électrique à proximité de la zone la plus peuplée du pays. Les intérêts divergents des autorités locales et du gouvernement central, des industriels et des habitants finirent par aboutir à un compromis (typique de ce qui se passe réellement dans ce type de débats environnementaux). Les élèves s'interrogent sur l'évaluation et le suivi de ce compromis : quels étaient les intérêts divergents ? Après coup, jusqu'à quel point les décisions prises ont-elles été positives ? Où et comment construiriez-vous une nouvelle centrale électrique - si vous en construisiez une ?

Un autre chapitre est consacré aux pluies acides. Les élèves récupèrent des échantillons de pluie et les soumettent à des tests. Des expériences sont faites sur du calcaire et de la laine d'acier, avec différents niveaux de concentration d'acide, pour simuler l'effet des pluies acides sur les bâtiments et les structures métalliques. Du point de vue sociétal, le problème principal est que la pluie acide vient d'Europe et ne peut pas être contrôlée localement. Ainsi, les élèves se rendent compte que la coopération internationale dans la lutte pour un environnement sain est inévitable. Cela mène à une discussion sur d'autres problèmes globaux comme l'effet de serre ou le trou dans la couche d'ozone. Les élèves travaillent sur les différents types de radiation, le spectre électromagnétique et le problème particulier des rayons UV. On leur expose des points de vue contradictoires sur le danger réel de l'effet du réchauffement à moyen terme, afin qu'ils apprennent à accepter l'incertitude comme facteur dans la prise de décision. L'information scientifique sur les effets des C.F.C. (gaz responsables du trou dans la couche d'ozone) conduit à une recherche de matières alternatives moins néfastes pour l'environnement. Les élèves analysent ces matières et vérifient les types d'aérosols qui sont vendus dans

les supermarchés. Ils sont amenés à concevoir une campagne de sensibilisation au niveau local pour informer le public de ce problème écologique.

Le "package" proposé aux professeurs contient deux jeux de simulation avec des tâches spécifiques pour chacun des élèves : "représentants" de pays en développement et industrialisés, d'entreprises multinationales et de Greenpeace discutent sur la manière de planifier la consommation d'énergie dans une démarche de développement durable, chacun mettant en avant un intérêt particulier. La classe se transforme ainsi en un forum international qui doit trancher entre les propositions. Ce jeu de rôle est également disponible sur le site web du Centre National d'Enseignement Scientifique (National Science Teaching Centre). Il est utilisé par d'autres éducateurs scientifiques.

Dans un deuxième jeu de simulation, des "militants" doivent proposer divers moyens d'améliorer la circulation en ville et de réduire la pollution de l'air, puis demandent à la classe de voter pour les meilleures solutions parmi celles qui ont été suggérées (en agissant comme un parlement régional).

Beaucoup des problèmes écologiques auxquels nous sommes confrontés dans notre monde moderne proviennent de l'usage de technologies qui détruisent l'environnement naturel et social. Pour comprendre leur impact, nous devons être "éduqués en sciences" et capables d'utiliser des sources scientifiques vulgarisées pour expliquer pourquoi telle technologie est dangereuse ou aboutit à un développement non durable. A partir de là, nous pouvons discuter d'approches alternatives, qui (on l'espère) seront plus durables.

"Bruit assourdissant"

Cette unité d'enseignement met l'accent sur la subjectivité de nos perceptions, conceptualisations, valeurs et opinions. La question centrale est de savoir s'il faut agrandir l'aéroport central actuel, malgré la pollution sonore qui affecte la plus grande concentration de population du pays, ou s'il vaut mieux concevoir un aéroport alternatif – et, si oui, où. Cette question est depuis quelques années au cœur d'une discussion animée qui risque de continuer pendant un certain temps encore.

Les étudiants apprennent à différencier le son du bruit. Ils testent différents sons (et même plusieurs styles de musique) et distinguent entre ceux qui sont plutôt agréables et ceux qui constituent une nuisance et demandent ensuite à leurs parents de faire de même. Les deux estimations s'avèrent différentes ! Ensuite, les étudiants mesurent le niveau de décibel à différents endroits : là encore, ils obtiennent des estimations différentes. Ils apprennent ainsi que nous interprétons souvent subjectivement ce que nous entendons, voyons et sentons. La même subjectivité apparaît quand les étudiants sont confrontés à des déclarations d'experts qui vont dans le sens d'une des parties, alors que la partie adverse fait des déclarations contradictoires, pourtant également soutenues par des experts. La question devient encore plus problématique quand par exemple l'Autorité aéroportuaire publie un plan de l'aéroport sans montrer les villes du voisinage, alors que les habitants accentuent la proximité entre l'aéroport et ces villes, ainsi que le niveau de décibel qui y a été mesuré.

Cette subjectivité autour du "bruit" rend difficile la conception de lois pour l'interdire (tout comme pour d'autres nuisances qui ne constituent pas un réel danger, mais qui diminuent quand même la qualité de vie de la population dans une région donnée). Pour permettre aux citoyens qui vivent dans une démocratie d'exercer leurs droits, par exemple celui d'interdire une modification de leur environnement susceptible de créer une nuisance sérieuse, il faut qu'ils sachent comment lire les arrêtés municipaux. Cela demande un autre type d'éducation, qui est rarement enseigné à l'école. Les étudiants apprennent aussi comment classer les questions qui entrent dans la prise de décisions en fonction de leur système de valeur (qu'ils doivent clarifier), ce qui leur permet de déterminer quelle est la position qui présente plus d'avantages que d'inconvénients.

"Lutte chimique ou biologique contre les insectes nuisibles?"

Dans cette unité d'enseignement, les étudiants abordent les avantages et inconvénients relatifs de la lutte chimique et biologique contre les insectes nuisibles. Le cas classique du DDT est présenté, comme exemple du danger des visions réductrices à court terme de l'usage de produits chimiques synthétiques. Le promoteur du DDT, Muller, reçut le prix Nobel principalement pour les deux qualités du DDT à cause desquelles il a fini par être interdit dans le monde entier : la gamme importante d'insectes nuisibles qu'il pouvait tuer et sa longévité, qui impliquait un effet durable. Aujourd'hui, nous savons que ces deux "qualités" n'en sont pas. Le DDT tue aussi les insectes non nuisibles, et la durée de son action avant désintégration provoque des déséquilibres très sérieux dans la nature.

Les élèves étudient le contrôle biologique en classe en faisant pousser des champignons susceptibles de causer des maladies aux plantes et en leur opposant des bactéries fongiques. Les résultats sont spectaculaires. La lutte intégrée contre les insectes nuisibles est alors introduite dans le cours, à travers un film vidéo qui présente la méthode révolutionnaire de "solarisation" développée à l'Université de Jérusalem. Avec cette méthode, adaptée aux régions qui connaissent des mois chauds et secs, la chaleur solaire est captée sous un plastique qui couvre le sol. Celle-ci tue beaucoup de micro-organismes responsables de maladies sans nuire à ceux qui sont utiles. La vidéo est basée sur un film didactique produit par un département du Ministère de l'Agriculture, en coupant des détails techniques qui ne sont pas importants pour les lycéens. Le film est divisé en cinq parties, chacune finissant par une question à laquelle les élèves doivent répondre. Il est recommandé aux professeurs de montrer d'abord chaque partie du film séparément, puis de le passer en entier pour finaliser l'étude.

La méthode de solarisation utilise une chaleur solaire saine plutôt que l'ozone, qui a été utilisé jusqu'à présent pour stériliser les sols, et qui détruit le bromure de méthyle. *Happy end?* Mais qu'en est-il des couches de polyéthylène qui restent dans les champs sans se décomposer ? Certes, des types de plastique qui se décomposent après un certain temps d'exposition au soleil ont été développés, mais leur prix est encore trop élevé pour les fermiers. Une fois de plus, un problème économique empêche (jusqu'à présent) qu'une invention intelligente soit utilisée pour protéger l'environnement.

Leçons apprises

Pendant la période d'essai de deux ans et les trois années suivantes, des professeurs de disciplines différentes (disciplines scientifiques, géographie et au sein des espaces scolaires de loisirs) ont pu évaluer l'approche Yahas, en général pendant le déroulement des sessions. Les élèves étaient âgés de 14 à 18 ans. La souplesse que ces professeurs ont démontré a été impressionnante : ils ont adapté le matériel d'apprentissage à leur situation, enlevé certains chapitres du programme pour en ajouter d'autres de leur choix. L'exemple suivant est particulièrement intéressant, car il montre ce qu'un bon professeur peut faire dans une classe dans laquelle les étudiants ont souhaité travailler sur les aspects artistiques ou sociaux d'un sujet, et non directement sur son caractère scientifique. Le module s'appelait "Radon" et traitait d'un gaz radioactif qui avait été repéré dans certaines régions, et qui s'infiltrait dans les maisons à un niveau tel qu'il pouvait se révéler nocif pour la santé. Les élèves en sciences sociales ont mené une étude sur le niveau d'information des habitants de la zone sur le Radon et sur les mesures de prévention existantes. Après analyse des réponses, les étudiants ont pu identifier les informations qui manquaient à ces citoyens, de même que quelques-unes des idées fausses qu'ils se faisaient. Ils ont ensuite préparé des bulletins informatifs pour les distribuer au public. En même temps, les étudiants en art ont écrit puis monté une pièce de théâtre incluant tous les éléments qu'ils avaient étudié.

Si ces expériences sont encourageantes, il ne faut pas oublier qu'il s'agissait de professeurs qui voulaient faire face aux nouveaux défis environnementaux et intégrer des unités d'enseignement traitant de problèmes quotidiens réels. Mais, à cause d'importantes réductions budgétaires, ce type de formation interne n'a pas pu se développer à l'échelle espérée. Par ailleurs, il est désormais clair que la plupart des professeurs qui ont été formés à une discipline scientifique spécifique ne peuvent plus enseigner les approches et contenus concernés (qui incluent des éléments de sciences technologiques et sociales) sans formation.

Un plaidoyer pour la promotion de l'Éducation à l'Environnement dans le système éducatif

Christian Souchon (France)

Le texte qui suit a été présenté, sous une forme légèrement modifiée, au Ministère de l'Éducation Nationale en France afin d'essayer d'obtenir un meilleur développement de l'Éducation Environnementale dans le système éducatif français. Cette démarche a abouti pour l'instant à la promesse de la réunion d'un groupe de travail !

Historique

On peut donner à l'Education à l'Environnement une date de naissance formelle avec la conférence de Stockholm (1972), puisque c'est alors que fut décidée la création du P.N.U.E. (Programme des Nations Unies pour l'Environnement).

Plusieurs conférences de l'UNESCO s'ensuivent : Belgrade (1975), avec la production d'une charte et d'une liste d'objectifs, Tbilissi (1977), Moscou (1987), puis Thessalonique (1997). Cette dernière conférence chercha, après le Sommet de la terre de Rio en 1992, à promouvoir une "Education au Développement Durable". Mais de nombreux débats eurent lieu dans la communauté éducative concernée, notamment avec les Canadiens et les Belges, qui souhaitaient maintenir l'esprit initial de l'Education à l'Environnement, qui incluait déjà depuis Stockholm les questions de Développement Durable - avant que le mot n'apparaisse - et d'éco-stratégies (pour plus de détails, voir l'historique dans María NOVO, *La educación ambiental : bases éticas, conceptuales y metodológicas*, UNESCO, Paris et Ed. Universitas, Madrid, 1998).

Les diverses conceptions

Au plan méthodologique, il existe une multiplicité d'approches très intéressantes (voire *supra* le texte de Lucie Sauvé). Très schématiquement, on peut relever trois courants principaux :

- un courant "pédagogique" insistant sur l'intérêt de l'Education à l'Environnement pour l'utilisation des méthodes actives (dans des domaines concrets de la société qui touchent à l'environnement et la qualité de la vie) et pour le développement de l'individu ;
- un courant "sensible" préconisant des approches sensori-affective et émotionnelle. Il est aujourd'hui relativement contesté, surtout lorsque ses propositions sont exclusives de celles des autres courants. Par ailleurs, la priorité donnée majoritairement par le secteur des associations d'animation parascolaire et de loisirs aux activités dans la Nature - donc un courant "naturaliste" - renvoie également à cette vision "sensible" ;
- un courant "environnementaliste" qui, sans négliger les aspects pédagogiques et la nécessité de repenser les relations Homme-Nature dans un contexte moderne, circonscrit le domaine de l'Education à l'Environnement par ses objets d'étude : problèmes d'environnement et de gestion des ressources (dont les ressources issues de la Nature !), problèmes de qualité de vie liés aux précédents (d'où des liens évidents avec d'autres domaines éducatifs "désignés" : Éducation à la santé, Éducation à la Consommation, Éducation au Développement, ... voire Éducation à la Paix). Par ailleurs, au plan pédagogique, sont prises en compte des préoccupations méthodologiques qui ont conduit à des recherches permettant une adéquation didactique aux spécificités de l'Education à l'Environnement (approche systémique, maîtrise de l'information, analyse conceptuelle...).

Possibilités et obstacles

L'Education à l'Environnement n'a pas été absente des préoccupations des différents ministères en France au cours des trente dernières années (protocoles entre ministères de l'Education, de l'Environnement, de

l'Agriculture ; bilans...). Les expériences étrangères sont connues : en 1991, un "panorama" européen avait déjà été fourni...

Dans la communauté éducative concernée, l'accord est quasi-absolu sur l'idée que l'Education à l'Environnement ne peut pas être érigée en discipline, ce qui la dénaturerait totalement. En effet, la complexité des situations environnementales renvoie à l'interdisciplinarité et à un rapport aux connaissances (dont les connaissances scientifiques) qui ne peut être figé à l'avance ; par ailleurs, l'immédiateté des faits et des contextes interdit tout discours préalable.

La voie qui a été exploitée est donc celle de **l'infusion dans les disciplines** (cas de l'enseignement secondaire) : le succès n'a pas été total, probablement parce que les enseignants, dans leur très grande majorité, n'ont pas reçu de formation spécifique à l'Education à l'Environnement.

Une autre difficulté réside dans le fait que l'exercice de l'interdiscipline n'a pas été organisé. En effet, pour des activités en Education à l'Environnement, il est nécessaire :

1) d'avoir des espaces spécifiques et des **plages horaires particulières** (avec éventuellement la possibilité de transferts hors de l'établissement : enquêtes, sorties...);

2) d'avoir un **support pédagogique d'équipe** et d'accepter les exigences liées à cette pratique ;

3) de permettre une pratique pédagogique non classique allant éventuellement jusqu'à un tutorat, mais s'inscrivant au moins dans le cadre d'une **pédagogie de projets**, avec le but de déboucher sur un "agir", par exemple de type communication (conception d'une exposition, d'un journal destiné aux parents...), ou encore d'actions plus marquées (propositions de solutions à un problème d'environnement, réalisations sur le terrain...).

On pourrait ainsi concevoir des "ateliers" qui permettraient d'effectuer des travaux personnels tuteurés et dans lesquels l'élaboration de comptes-rendus individuels (petits mémoires) fournirait des éléments d'évaluation (valorisant le contrôle, ce dernier restant indispensable dans l'optique "sélective" et le classement de l'école actuelle). De telles activités devraient idéalement prendre place tout au long d'une scolarité secondaire, au cours de laquelle le jeune aurait l'occasion de mobiliser ses connaissances plus formelles, d'être pris en considération de façon adulte et citoyenne et de pouvoir valoriser son savoir (savoir-faire et savoir être). Une "mémoire comptable" serait même possible pour une prise en compte aux examens.

L'obstacle majeur à la mise en œuvre de telles propositions "utopiques" (voir René Dumont, *L'Utopie ou la Mort*, Seuil, 1973) est certainement la réticence d'un corps enseignant assez largement arc-bouté sur un corporatisme disciplinaire qui n'est pas un absolu, mais qui est fondé sur la confiance en leurs compétences spécifiques. Au-delà, les enseignants sont mal à l'aise, et la nécessité d'une **formation adaptée** n'a pas besoin d'être démontrée. C'est un domaine dans lequel la communauté éducative en Education à l'Environnement peut répondre sur le plan de la conception et des acquis pédagogiques, y compris en tenant compte des problèmes déontologiques qui surgissent inévitablement à l'examen de problèmes concrets.

Une dernière remarque : s'il devait y avoir une formulation en terme de programmes, il est certain que les instructions les accompagnant seraient d'une très grande importance, car en Education à l'Environnement, bien plus que de contenus, il s'agit d'avoir en tête les objectifs, les références à certaines valeurs... De même en matière de documents pédagogiques, l'assistance aux auteurs et éditeurs mériterait d'être assez précise pour éviter certaines dérives à caractère médiatique conduisant à la superficialité. Rappelons qu'un matériel pédagogique se trouve facilement dans l'actualité (par exemple l'utilisation de la presse et des médias en général).

Au niveau de l'école primaire, l'unicité du maître simplifie beaucoup les approches. Pour les enseignements supérieur et technique, beaucoup de cas sont à envisager :

- formation générale à l'Université
- préoccupations professionnelles ultérieures : ingénieurs, agriculteurs, journalistes...

Dans tous les cas, la mise en place de formations spécifiques à l'Education à l'Environnement pour les enseignants est essentielle.

Le projet d'un mouvement d'écoles en Développement Durable et Durablement en Développement

Jean-Michel Lex (Belgique)

Un double constat

Premier constat : le système éducatif est largement en panne et, sauf à le transformer profondément, l'Education à l'Environnement, comme ses consœurs (Education au Développement, à la Citoyenneté, à la Santé...), restera occasionnelle, partielle et discrète.

Là où des expériences sont menées, même modestes, mettant en œuvre une pédagogie par projets et portant sur des thèmes environnementaux, on perçoit pourtant qu'ils ont des effets importants et positifs sur le public (enfants, jeunes et éducateurs).

La multiplication d'actions éducatives et de l'utilisation des pédagogies actives pourrait-elle mettre en route les écoles ? C'est le premier pari d'un mouvement d'enseignants et d'éducateurs qui se donneraient pour projet de faire progressivement bouger l'école.

Le deuxième pari est de faire entrer nos écoles en Développement Durable, c'est à dire de les transformer progressivement en éco-structures, en outils où les enfants et les jeunes peuvent expérimenter et éprouver au quotidien l'éco-consommation, l'usage rationnel de l'eau, de l'énergie et des ressources, le respect de l'environnement, du cadre de vie et une mobilité durable.

Le mouvement des écoles vertes Brundtland du Québec, Canada.

Ce mouvement est né à l'initiative de la CEQ (Confédération des Enseignants Québécois) vers 1994. Il souhaite diffuser (et se base sur) les principes du Développement Durable, notamment sur celui de la solidarité intra- et intergénérationnelle. "Une école Verte-Brundtland, c'est un établissement qui agit en faveur des "6 R" pour le Développement Durable, pour un avenir viable et pour une société différente : Réduire la consommation des ressources, Réutiliser les biens, Recycler les produits, Réévaluer nos systèmes de valeur, Restructurer nos systèmes économiques et Redistribuer les ressources."

Les écoles participantes s'inscrivent dans un programme qui leur propose des gestes écologiques, pacifiques et solidaires (trois dimensions, trois projets).

Certaines activités sont obligatoires, d'autres facultatives. Il s'agit d'un véritable outil d'émulation de l'établissement et de tous les établissements soutenus par une petite équipe, avec des outils pédagogiques, et il est évidemment piloté - chance unique - par le syndicat des enseignants.

Un programme brésilien pour l'environnement destiné aux enseignants et aux leaders communautaires : Le projet Muda o Mundo, Raimundo!

Vera Rodrigues (Brésil)

Le Brésil est aujourd'hui bien connu pour la force de son mouvement environnemental, qui a pu obtenir un certain nombre d'améliorations et de changements, y compris dans la législation. En 1988, la Constitution brésilienne a été modifiée pour garantir l'introduction de l'Éducation à l'Environnement à tous les niveaux de scolarité. Il s'agissait là d'un grand progrès ; cependant, aucun projet au niveau national n'a encore été réellement créé et, si de bonnes pratiques existent, elles restent encore isolées.

En 1995, un programme en Éducation à l'Environnement, intitulé "L'Éducation à l'Environnement dans l'Enseignement Primaire au Brésil" - *Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil* -, a été mis en place partout dans le pays. Ce programme a reçu des fonds du WWF (World Wildlife Fund) et du Service Britannique de Développement International ; il a aussi été parrainé par le

Ministère de l'Environnement et coordonné par WWF en association avec l'UNESCO, IBAMA (l'agence brésilienne de protection de l'environnement), le MEC (Ministère de l'Éducation) et la Fondation Roberto Marinho.

Des professionnels brésiliens parmi les plus réputés furent invités à participer au processus de création d'un programme en Education à l'Environnement qui devait être adapté à la diversité culturelle, pédagogique, sociale et environnementale du pays. Le processus a abouti à la publication d'un livre intitulé *Muda O Mundo, Raimundo !*. Ce livre a été écrit pour les éducateurs dans une approche interdisciplinaire. Il retrace des passages de l'histoire brésilienne et de l'histoire mondiale dans une perspective environnementale. *Muda O Mundo, Raimundo !* est une vitrine de ce qui est actuellement développé en matière d'Education à l'Environnement dans toutes les écoles publiques du pays. Il permet d'approfondir des concepts fondamentaux tels que les valeurs morales, l'éducation, la citoyenneté ou la société durable. Le dernier chapitre - "Coffre à idées pratiques" (*Baú de Utilidades*) - est constitué de plusieurs textes qui renforcent l'importance des concepts mentionnés précédemment. Le but principal est d'offrir aux éducateurs les bases conceptuelles et méthodologiques à partir desquelles ils peuvent développer leurs expériences en Education à l'Environnement en fonction de la réalité de chaque école.

Les 5000 premiers exemplaires ont été vendus rapidement. Quatre mois après sa sortie, la Fondation Roberto Marinho et le Programme de Solidarité Communautaire - *Programa Comunidade Solidária* - parrainaient déjà une seconde édition (3500 exemplaires), qui s'est épuisée avant l'été 1999.

En 1997, plus de 1000 éducateurs ont suivi une formation basée sur le contenu du livre et sur les principes de l'Education à l'Environnement. Ils travaillaient dans des écoles publiques des Etats de Brasília, Paraná, Pernambuco, Maranhão, Rio de Janeiro, Rondônia et São Paulo.

Le Projet, qui comprend la publication du livre mais aussi le soutien à des professeurs pendant 2 ans pour leur permettre de développer des expériences en Education à l'Environnement, a été très apprécié dans les milieux universitaire et scientifique, au niveaux national et international. Les mouvements sociaux et les médias ont reconnu son importance ; et après une large couverture par les journalistes, la demande a beaucoup augmenté.

Les institutions et les personnes impliquées dans le projet ont ensuite souhaité créer une ONG, à la fois pour poursuivre le travail et les activités engagées et pour garantir l'évolution de l'Education à l'Environnement au Brésil. L'**Instituto Brasil** a ainsi été lancé en décembre 1997, avec le soutien de WWF, MMA, IBAMA, du MEC, de l'UNESCO et de la Fondation Roberto Marinho.

L'*Instituto Brasil de Educação Ambiental* s'efforce de développer, promouvoir et financer l'Education à l'Environnement. Son action est basée sur des fondements pédagogiques solides et l'expérience d'une pratique quotidienne pour la protection des ressources naturelles, l'amélioration de la qualité de vie et la citoyenneté active dans la perspective d'une société durable. Son travail consiste à former des éducateurs, à promouvoir la recherche en Education à l'Environnement et à produire des matériaux didactiques et des bulletins d'information.

Contexte du développement du projet

De 1997 à 2001, 1675 personnes (dont les enseignants qui avaient participé au processus initial de formation-test) ont été formées, réparties dans 36 cours, en utilisant *Muda o Mundo, Raimundo!*, dans neuf localités différentes. Parmi les stagiaires, il n'y avait pas que des enseignants et des étudiants, mais aussi des personnels municipaux ou para-municipaux et d'ONG, ainsi que des leaders de communautés locales, y compris de anciens sans-terre à qui l'on avait récemment donné des terres.

Un réseau de communication (*Rede Rodamundo*) a été créé pour permettre l'échange d'informations et d'expériences entre les régions impliquées. Ce réseau regroupe 60 institutions différentes, parmi lesquelles des conseils municipaux, des ONG locales, des universités et des syndicats. Cinq numéros du bulletin d'informations national ont été publiés puis diffusés à toutes les institutions partenaires et à tous les participants au stage, dans le but d'enrichir la documentation, de diffuser les bonnes pratiques dans les cours de formation et de permettre la mise en œuvre de *Raimundo* par les partenaires du projet aux niveaux national et régional au Brésil.

L'Instituto Brasil non seulement propose des formations et joue un rôle de conseil, mais il élargit aussi actuellement ses partenariats nationaux et internationaux et répond à la demande énorme d'expériences de bonne pratique en Education à l'Environnement au Brésil. L'un des résultats du travail de l'Instituto Brasil a été la proposition par l'UNESCO de développer un projet d'évaluation nationale, afin d'identifier le degré d'intégration de l'Education à l'Environnement dans les programmes scolaires d'école primaire dans tout le pays.

Évaluation

Une Évaluation Internationale du WWF sur la Contribution des Programmes Pédagogiques pour la Protection de l'environnement a été faite en mai 1999 au sein du réseau du WWF. L'évaluation, qui a été effectuée de façon externe et indépendante par les Universités de Bath (Angleterre) et de Griffith (Australie), dans 100 pays différents, a conclu que l'Instituto Brasil était parmi les huit références de bonnes pratiques en Education à l'Environnement. Les critères principaux retenus étaient que l'Institut travaille pour une éducation durable, que ses programmes sont en accord avec la législation nationale (en référence à la nouvelle législation de 1998 sur l'Education qui donne plus d'autonomie aux écoles), et qu'enfin il offre la possibilité aux personnes intéressées de se former et de renforcer leurs capacités. De plus, ils ont bénéficié de très bonnes critiques d'experts et de personnes ayant participé à leurs activités.

Référence :

Extrait de l'article : "The Muda o Mundo, Raimundo! Project. A Brazilian National Environmental Program for teachers and community leaders", Vera Rodrigues, July, 2001.

Le nom "*Muda O Mundo Raimundo*" a été inspiré d'un passage d'un poème écrit par Carlos Drummond de Andrade. L'auteur joue avec le verbe "mudar", qui se conjugue "muda", qui signifie "changement" en portugais et qui, phonétiquement, se retrouve dans les mots "Mundo" (monde) et "Raimundo"

(nom masculin). Cela se traduit, littéralement, par "Change le monde Raymond!". L'Instituto Brasil a trouvé que ce titre était porteur d'un message.

Une proposition destinée au grand public, et son adaptation à diverses catégories

Proposition 4. Favoriser l'acquisition de compétences (scientifiques, techniques...) et susciter l'engagement des citoyens dans l'action sur des questions qui affectent leur vie quotidienne (santé, alimentation, risques...), mais qui relèvent aussi de la vie collective.

Contexte

Le but de cette proposition est de permettre un meilleur exercice de la citoyenneté en général par un contrôle démocratique approfondi et continu sur les choix **en matière d'environnement, de développement et de gestion de ressources.**

En adoptant un point de vue éducatif, ou plus modestement en travaillant pour la prise de conscience et la sensibilisation relative aux problèmes d'environnement, de développement et de gestion de ressources, on cherche par définition à s'adresser au grand public, à un très large public, à tout le monde ! Il s'agit d'un ensemble si large et dont les limites sont si floues qu'il convient sûrement davantage de parler de sensibilisation plutôt que d'une véritable éducation en profondeur. Par ailleurs, il nous est très vite apparu que chercher à atteindre directement le plus grand nombre de citoyens possible n'était probablement qu'une belle utopie. L'identification de groupes relais (groupes organisés, groupes socio-professionnels définis) peut permettre de mieux toucher de grand public (voir la Proposition 5).

Notre réflexion nous a donc conduit sur deux voies :

1) La première voie consiste à distinguer certaines catégories au sein du grand public, à partir de quelques caractéristiques qui restent générales mais qui impliquent des rôles différenciés (l'appartenance à une communauté, l'activité au sein de celle-ci, le degré d'intégration...). Il nous a ainsi paru opportun de chercher à atteindre en priorité quelques catégories de citoyens, plus ou moins facilement identifiables :

- les **femmes** ;
- les **jeunes en situation d'éducation non-formelle** ;
- les **membres de communautés** spécifiques (villages, quartiers) ;
- les **consommateurs**, c'est-à-dire l'ensemble d'une société.

La façon dont l'individu passe d'une vie personnelle à une perception collective est fortement liée à ce rôle de citoyen en tant que membre d'une communauté, rôle différent selon les pays, les cultures, les milieux sociaux et leur organisation.

A partir de distinctions d'âge ou de sexe, ces rôles dans la société varient. Ainsi les femmes, au sein de la famille, jouent un rôle plus important dans les

choix en matière de consommation de produits et de services, en ce qui concerne la santé, l'éducation des enfants (surtout pour les plus jeunes, et ensuite en dehors de l'institution scolaire).

Les jeunes, les adolescents accèdent à une vie sociale plus intense, entre eux et dans leurs rapports avec les adultes. En dehors de l'école, ils se trouvent en situation d'éducation non-formelle, bénéficiant parfois des services de certaines structures faites pour eux. La famille et la communauté diffuse participent de fait largement à ce type d'éducation spontanée, qui est aussi largement assurée par un "processus auto-éducatif" au sein même de chaque groupe.

Les membres d'une communauté regroupée géographiquement subissent les mêmes atteintes à la qualité de leur vie et les mêmes risques pour leur santé, leur bien-être, leur environnement. Ils sont donc susceptibles de s'engager dans une action commune.

Enfin, tout citoyen peut à tout âge de sa vie être considéré comme consommateur ; même les plus démunis ont leur vie basée sur une consommation minimale assurant des besoins essentiels.

Le choix de ces catégories de citoyens a été fait en fonction des préoccupations prioritaires des participants au forum de discussion sur Internet et durant la réunion de Syros. D'autres approches ont aussi été envisagées. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'une liste exhaustive, mais d'une proposition soumise à discussion qui devrait être enrichie.

2) La deuxième voie repose sur le constat que le grand public peut être touché à certains **moments** et en certains **lieux** particuliers, où des messages à valeur pédagogique peuvent être délivrés à un ensemble de citoyens ordinaires (pas forcément identifiés au sein d'une communauté spécifique ou d'un groupe socio-professionnel donné).

Parmi ces moments, il est possible d'identifier les temps de consommation, les temps de trajets, de voyages et de transports, les temps de loisirs, d'accès à la culture (lecture, information...) – temps où chacun d'entre nous est en quelque sorte semblable aux autres qui ont alors les mêmes activités.

Quant aux lieux, on peut citer les lieux publics, en milieu urbain ou rural, les espaces de rencontres, les espaces culturels, les centres commerciaux, ou des lieux plus restreints offrant l'occasion d'une réflexion sur les pollutions, la santé, l'énergie, les valeurs (cabinets médicaux, églises...).

Pistes d'action

1) Si les **femmes** sont distinguées comme un groupe particulièrement important, c'est que leur rôle est essentiel vis-à-vis de la consommation, de la santé au sein de la famille, de l'éducation des enfants. Dans les communautés des pays en voie de développement, elles jouent en outre un rôle important dans la gestion des ressources naturelles (eau, forêts...). Il s'agit donc de créer les conditions nécessaires pour permettre aux femmes :

- de s'exprimer davantage sur les affaires publiques et de pouvoir s'engager dans leur gestion ;
- d'obtenir plus de moyens pour analyser les situations de manière critique et d'acquérir plus de compétences pour entreprendre certaines actions (dans les secteurs de l'alimentation, de la santé et de l'éducation des enfants entre autres) ;
- d'accéder davantage à l'éducation, notamment dans les pays pauvres où elles en sont encore trop souvent exclues. Rappelons à ce propos que l'Education à l'Environnement peut permettre la mise en place d'une école ouverte sur les réalités quotidiennes et sur de larges domaines de la vie sociale.

2) Pour les **jeunes en situation d'éducation non-formelle**, les difficultés vont bien au-delà des problèmes d'environnement et de santé, car ils sont à une période de leur vie où leur souci de s'affirmer les conduit souvent à être des proies faciles, notamment dans les sociétés productivistes et surconsommatrices des pays riches.

De manière générale, quels que soient les pays, les jeunes ressentent souvent beaucoup de frustrations et leur intégration dans la sphère adulte est souvent difficile.

En s'appuyant sur l'idée d'éducation citoyenne et en se référant à l'Education à l'Environnement, dont on peut rappeler qu'elle est basée entre autres sur la référence à une solidarité avec les générations futures, il s'agit surtout :

- de leur donner accès à une éducation qui soit proche de leurs préoccupations et des réalités sociales, ce qui éviterait le sentiment d'inadéquation de l'éducation formelle reçue à l'école ("à quoi ça sert ?" est une question souvent posée pour exprimer leur rejet de l'école, qui réciproquement les rejette aussi parfois implicitement) ;
- de susciter l'engagement des jeunes et leur donner les moyens de prendre des initiatives et d'organiser eux-mêmes leur action ;
- de les inciter à créer leurs propres structures associatives, éventuellement à partir d'associations existantes, pour un meilleur accès aux loisirs, au sport...

Les relations avec les associations de défense de l'environnement, qui en appellent souvent à l'engagement des jeunes et à leur générosité spontanée, sont fondamentales. Il convient aussi d'insister sur la nécessité "d'intéresser" davantage les jeunes à des problèmes qui selon eux ne concernent que les adultes, mais qui seront les leurs à très court terme (ils sont ou seront électeurs dans deux, trois ans !).

3) En ce qui concerne les citoyens en tant que **membres d'une communauté** au niveau géographique, leur participation à la gestion des affaires communes est la plupart du temps réduite à des votes épisodiques, ce qui les oblige à se fier aux élus et à l'administration, laissés entre-temps sans contrôle réel.

Il s'agit donc essentiellement de promouvoir la participation du plus grand nombre à la gestion de sa vie quotidienne, à travers l'acquisition de certaines compétences :

- rechercher une information fiable et précise et analyser de façon critique cette information ;
- exprimer son avis et prendre en main directement certaines situations, notamment là où les pouvoirs publics sont défailants (choix en matière d'aménagement du territoire, par exemple le trajet d'une autoroute, etc.) ;

- être capable d'élaborer des propositions de solutions à des problèmes.

Plusieurs canaux sont envisageables pour qu'un simple citoyen puisse s'engager dans l'action. Nous citons à titre indicatif :

- l'engagement dans des associations de défense de l'environnement, de consommateurs ou d'usagers, la création de telles associations, ou le renforcement de celles qui existent ;
- l'engagement de certains individus dans la vie politique ;
- un appel aux médias (notamment aux journalistes, pour demander davantage d'informations, de précisions, d'analyses...)
- l'engagement dans des actions juridiques, lorsque la violation des lois est évidente.

4) Les **consommateurs** constituent une catégorie essentielle dans la mesure où elle englobe tout le monde. Ce groupe s'inscrit clairement dans la sphère économique. Or, les problèmes environnementaux et bien d'autres ont leur source dans ce domaine et induisent des effets néfastes sur la santé et le bien-être des populations.

Il s'agit donc (à titre indicatif) :

- de permettre à chacun d'identifier ses besoins essentiels : se poser la question "Ai-je vraiment besoin de ?" avant de se demander : "Que choisir ?" ;
- de résister à la publicité, aux gadgets, au non-durable... ;
- d'éviter le gaspillage par surconsommation pour certains ;
- de choisir une alimentation saine et un régime alimentaire équilibré ;
- de s'efforcer de réduire les emballages qui représentent dans les sociétés industrialisées plus de la moitié des déchets.

Dans ce domaine, les associations de consommateurs existantes ou à créer sont essentielles pour être en mesure d'agir, par exemple contre certaines autorités défaillantes en matière de contrôle de qualité des produits (alimentation, eau...) ou de prévention des risques. Elles jouent également un rôle éducatif lorsqu'elles diffusent des points de vue critiques sur les problèmes d'environnement vers le grand public.

Aménagement et développement d'un centre de loisirs en France

Jean-Paul Braux (France)

L'action se situe en France, dans un département de l'Auvergne (le Puy de Dôme).

La Fédération des Associations Laïques du Puy de Dôme (FAL63), dans un souci constant d'éducation relative à l'exercice de la citoyenneté, a entre autres objectifs de permettre à différents publics de développer une approche globale et critique, en particulier en matière d'environnement.

Cet organisme fédère plus de 500 associations dont les activités sont très variées (culturelles et/ou sportives, insertion professionnelle...). Ses adhérents (plus de 30 000 personnes dans ce département) bénéficient grâce à lui de diverses ressources : accompagnement de projets, logistique (organisation de manifestations, mise à disposition de matériel, d'animateurs...), service d'assurances...

La Fédération n'est pas seulement au service de ses adhérents : elle engage aussi directement des actions destinées à tout public. Dans ce cas, elle apparaît plus clairement comme le relais local d'un organisme national (la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente), s'attachant à mettre en pratique ses principales idées : citoyenneté, solidarité, laïcité. Dans cette perspective, la Ligue de l'Enseignement a créé un programme d'Education à l'Environnement et au Développement Durable, qui vise à développer des projets éducatifs dont la démarche s'inscrit dans une dynamique globale de "formation de citoyens planétaires".

Dans ce cadre, la FAL63 a lancé un plan de diversification de ses centres de loisirs et de vacances. Elle a, parmi d'autres projets, celui de faire du centre Chadieu (à Authezat dans le Puy de Dôme) un pôle attractif en matière d'Education à l'Environnement.

Le Centre d'Activités de Chadieu est situé dans un parc de 32 hectares en bordure de la rivière Allier. Ce site est la propriété d'un syndicat intercommunal (regroupement de 4 communes). La partie forestière, ainsi qu'un arboretum, sont gérés par un organisme de protection des espaces naturels. L'aménagement et le suivi des bâtiments sont à la charge de la FAL63, qui organise des activités sur le site. L'entretien des abords, haies et murs est assuré par le syndicat. Les prairies sont fauchées par un agriculteur de l'une des communes. On notera enfin l'existence sur le site d'un château du XVIIIe siècle, qui constitue une enclave privée. Les difficultés engendrées par cette pluralité d'intervenants seront évoquées plus loin.

Activités et publics

Les objectifs du projet de développement du centre étaient les suivants :

- développer un comportement citoyen ;
- sensibiliser et initier aux approches pluridisciplinaires, systémiques, complexes... ;
- améliorer et constituer des outils pédagogiques.

Des activités ont donc été mises en place à destination de différents publics :

1. Public scolaire (élèves accueillis à la journée, sans hébergement)

- *Activités scientifiques.* Les élèves, de la maternelle à l'université, peuvent découvrir les différents écosystèmes du site (forêt alluviale, mares, haies...) sous la responsabilité de leurs enseignants ; cette découverte est éventuellement complétée par des animations spécifiques élaborées en concertation avec les enseignants, et par une documentation pédagogique (notamment fiches d'initiation à l'approche systémique, complexe).

- *Activités sportives.* Les activités sportives (pendant ou en dehors du temps scolaire) peuvent être pratiquées de façon classique. Toutefois, sont aussi organisées des découvertes de paysage en vélo tout terrain, des explorations d'environnements particuliers *via* l'escalade, des parcours d'orientation thématiques (les mares, les haies...). Ces activités permettent non seulement d'informer les jeunes sur l'écologie, la géographie, l'histoire, mais également de les interpeller sur l'impact de leur activité sur l'environnement.

- *Centre de loisirs.* Des enfants de 7 à 16 ans viennent en période de vacances et certains mercredis (jours fériés pour les élèves du primaire). Les animateurs proposent diverses activités de loisirs : jeux variés, constructions (cabanes, micro-fusées...), libre détente.

En coordination avec l'équipe d'animation, un certain nombre d'aménagements du site et des locaux ont été réalisés afin de susciter un comportement citoyen dans l'usage de l'eau, de l'électricité, des arbres (fabrication des cabanes)... Ces affichages et signaux sont relayés par des animations spécifiques et des débats préparés ou spontanés.

2. Formateurs et animateurs

La FAL63 met à disposition le site, des salles de classe, du matériel scientifique, de la documentation pour l'organisation de formations destinées aux enseignants, animateurs et ingénieurs agronomes. Sont aussi proposés aux étudiants en formation pour devenir enseignants et aux animateurs des associations d'Education à l'Environnement des stages sur les méthodes spécifiques de l'approche complexe.

3. Grand public

Le parc de Chadieu est libre d'accès pour tout public (promeneurs, cyclistes, cavaliers). Une signalétique sera mise en place, en concertation avec les différents gestionnaires du site. Les panneaux et balises seront informatifs (aspects ludique, écologique, historique) et interactifs. Des questions, des énigmes, des propositions de jeux de piste seront autant de moyens d'interpeller et de sensibiliser aux problèmes environnementaux spécifiques à ce site et à son usage. Par ce biais, il y a non seulement incitation à amorcer une approche complexe du lieu, mais aussi invitation à adopter un comportement citoyen dans l'exercice de l'activité choisie.

Evaluation et obstacles

1. Dans le domaine scolaire

Parmi divers dysfonctionnements, on a pu observer de façon récurrente des incohérences et contradictions chez certains enseignants et animateurs. Deux exemples :

- dans le cadre du Centre de loisirs, malgré les informations et recommandations des représentants du Conservatoire concernant l'usage des arbres pour la construction des cabanes, les enfants n'ont pas respecté la consigne (essence d'arbres et localisations). S'agit-il d'une méthode de sensibilisation inadaptée (discours, connaissance nécessaire pour reconnaître les arbres...), et/ou d'une absence de relais de l'équipe d'animation pour veiller à la bonne exécution de cette activité (manque de connaissance scientifique de l'équipe, gestion du groupe) ?
- en ce qui concerne les classes, plusieurs fois, des enseignants différents ont emmené leurs élèves pour étudier l'écosystème "mare" du site, où vivent des tritons (espèce protégée). L'accès se fait par un chemin au milieu d'une prairie non fauchée. Comment comprendre le comportement d'un groupe (enseignant et élèves) informé des recommandations (tritons protégés, prairie de fauche...) lorsqu'à l'aller et au retour le groupe s'éparpille dans la prairie tout en laissant divers emballages (papiers de friandises et de goûters, bouteille d'eau...), et que les élèves prélèvent les tritons, les observent sans eau et les laissent ensuite sur le bord ?

Ces incohérences et contradictions amènent à s'interroger sur l'exercice de la citoyenneté, du respect non seulement des êtres vivants concernés mais aussi de l'activité humaine liée à cet environnement (fauchage, entretien). Comment faire sur place pour amener un enseignant à générer chez lui et ses élèves un comportement responsable (l'Education à l'Environnement ne doit pas se réduire à une sortie pseudo-naturaliste de fin d'année !) ? Il y a là un enjeu éducatif important en direction d'un secteur naissant en France : le "tourisme scolaire". Certes, on peut et doit agir au niveau de la formation initiale et continue des enseignants et des animateurs. Mais il est urgent de trouver des outils de sensibilisation supplémentaires adaptés à ce genre de public.

2. Les intervenants aménageurs

Que faire de ce site ? L'ancien syndicat intercommunal n'était pas clair sur ses intentions et connaissait des divergences internes (grand arboretum ? parc de jeux ? base de pêche ?). Depuis avril 2001, le choix du nouveau syndicat s'oriente vers un parc aménagé offrant des circuits de découvertes et des espaces de repos. Le conservatoire des espaces naturels, agissant à la fois en tant que conseiller technique auprès du syndicat et en tant que gestionnaire de la forêt alluviale, voulait en isoler une partie et la soustraire au public (zone de réserve expérimentale). Enfin, la FAL63 souhaitait la prise en compte de son projet d'Education à l'Environnement, ce qui a obligé les deux partenaires précédents à revoir leurs orientations, en particulier parce que les activités envisagées par la fédération empiétaient sur un territoire plus vaste. Face à ces aspects complexes (flou, divergences, contradictions, interactions du système constitué par les intervenants) a été engagé un processus de médiation-formation, visant à informer sur les enjeux environnementaux (impacts des aménagements et des actions de loisirs et d'éducation). Des rencontres réunissant les divers intervenants ont été encouragées afin de favoriser les échanges et les débats indispensables à une meilleure connaissance de l'autre.

L'émergence progressive des conceptions et la discussion des projets de chacun permet peu à peu de générer une cohérence interne, gage d'une réussite potentielle du projet commun : faire de ce site un lieu d'éducation et de plaisir dans le respect de chacun. La médiation/formation peut devenir plus élaborée : l'amélioration de la méthode peut se faire par une formation spécifique en direction de médiateurs-animateurs de réunions.

Perspectives

Entre autres :

- poursuite du processus de médiation-formation en l'élargissant aux nombreux partenaires institutionnels impliqués (autorités locales, représentants du ministère de l'Environnement, ...)
- mise au point d'outils de sensibilisation et de formation en direction de groupes scolaires accueillis ;
- aménagements impliquant des jeunes dans le cadre d'un chantier international inscrit dans un plan pluriannuel d'Education à l'Environnement (Jeunesse et Reconstruction) ;
- mise en relation du Collectif Régional d'Education à l'Environnement de la Région Auvergne (système ressource régional constitué pour l'essentiel de services de l'Etat, d'associations d'éducation, de collectivités territoriales, de parcs naturels régionaux) avec le réseau Polis - Réseau international en Education à l'Environnement.

Apprendre en enseignant : l'Education à l'Environnement par l'action

Kuntala Lahiri-Dutt (Inde)

Le fait d'être capable d'enseigner implique une position de supériorité et empêche pratiquement toute conversation entre éducateurs et éduqués. C'était du moins le cas dans les contextes pédagogiques classiques. Mais l'Education à l'Environnement est un processus réciproque en évolution continue : il s'agit de construire une connaissance de base interactive et dynamique, qui puisse compléter les idées des scientifiques et des experts par diverses sagesse locales ou traditionnelles souvent absentes de la science.

Rajendra Singh a commencé sa carrière en tant qu'éducateur dans la fonction publique dans l'une des zones désertiques de l'Etat aride du Rajasthan, dans l'Ouest de l'Inde. En 1984, il a démissionné de son travail et, avec quatre amis, est parti dans l'une des régions les plus pauvres et sèches du Rajasthan pour y mener une "vie socialement utile" en enseignant aux villageois des connaissances sur leur environnement. Le jeune groupe espérait mettre en pratique une grande partie des leçons qu'ils avaient apprises dans les livres sur les méthodes d'enseignement de l'Education à l'Environnement à des

villageois illettrés. Mais il leur fut difficile de se définir un rôle. Ils mirent trois ans à gagner la confiance des habitants des villages dans lesquels ils avaient décidé de séjourner. L'objectif de Rajendra était de rencontrer le *antim jan* - la personne la plus haut placée dans la hiérarchie économique et sociale - et de l'aider à construire un mode de vie qui soit adapté à l'environnement et durable. Il trouvait que l'agriculture dans ces villages arides était totalement désordonnée. Même une famille de "grands propriétaires", qui possédait environ 250 hectares de terres, ne pouvait compter sur son seul revenu agricole et était dépendante des revenus de trois des petits-fils, qui travaillaient dans des grandes villes éloignées comme conducteurs de motos-taxis. Et ce n'était pas là un cas isolé : dans la plupart des familles, les gens compétents et les hommes en âge de travailler avaient émigré dans les villes pour obtenir des revenus en liquide, laissant derrière eux femmes, enfants et personnes âgées.

A cause des sécheresses répétées, les fermiers avaient tous abandonné l'agriculture, même comme moyen de subsistance. Ceux qui étaient restés dans les villages dépendaient de l'élevage, mais les revenus du lait diminuaient eux aussi, car les pâturages étaient affectés par la sécheresse. Les communautés, constituées auparavant de fermiers fiers de produire des récoltes et du lait en abondance, n'étaient pas non plus récompensées à la hauteur des efforts importants qu'elles avaient fournis, ni de leurs idées novatrices qui leur avaient permis de développer une biodiversité très riche, avec des variétés de graines très diversifiées.

Les projets de Rajendra furent mis à mal lorsque Mangu, vieil homme de l'un des villages, réagit furieusement à son intention de propager des idées culturellement étrangères : "Vous avez formé des jeunes, vous discutez beaucoup, mais vous ne travaillez pas et n'avez aucune idée de la manière de traiter la nature qui un jour nous a donné la prospérité". Bien qu'étonné, Rajendra répondit avec humilité : "Je ne sais pas quel travail je devrais faire. Pourquoi ne me le dites-vous pas ?" Mangu demanda : "Est-ce que vous ferez ce que je vous dirai ? Si oui, apportez un *phavda* et un *gaiti* (outils pour creuser) et je vous dirai par où commencer."

Rajendra admit que cette conversation l'avait secoué, et il décida de se lancer. Et ce soir là, il eut des discussions animées avec ses amis. Deux d'entre eux restèrent convaincus que cette société villageoise était malade, absurde, et qu'elle avait besoin de l'aide d'étrangers comme eux ; mais les deux autres décidèrent avec Rajendra de suivre tout ce que cette *samaj* (communauté) leur demanderait de faire. Ils finirent par se séparer. Les trois qui étaient restés se présentèrent à Mangu le matin suivant pour suivre ses directives. Celui-ci leur demanda de travailler sur l'étang du village desséché. Les trois hommes s'y attelèrent durant sept mois. Au début, aucun villageois ne les aidait, mais progressivement, constatant leur ardeur à la tâche, ils commencèrent à partager leur labeur. Quand les pluies de la mousson atteignirent enfin la région, l'étang non seulement se remplit, mais ils purent en plus écouler le surplus d'eau dans un étang voisin. Après cela, les villageois firent confiance au trio et le prirent au sérieux.

Leur labeur fut ainsi un catalyseur qui incita les villageois à prendre en charge leur propre bien-être et à faire des "miracles" encore plus grands au cours des années suivantes. Les villageois s'étaient démoralisés pendant ces longues années où ils n'étaient plus maîtres leur propre avenir et pendant lesquelles ils

s'étaient marginalisés et appauvris ; mais désormais ils se rendaient compte à quel point ils étaient devenus dépendants du gouvernement.

Mangu leur dit : "Désormais vous n'avez plus besoin de travailler sur le terrain pour prouver vos capacités. À partir de maintenant, nous travaillerons nous-mêmes. Vous pouvez simplement nous aider à trouver un moyen de faire revenir les jeunes qui sont partis et ont quitté leurs maisons, pour qu'ils se joignent à nous et nous aident à améliorer notre environnement". Mangu montra ensuite comment on pouvait réutiliser les rivières desséchées et élever le niveau de l'eau. Sur son conseil, la communauté villageoise, avec Rajendra et ses deux amis, aménagea une série de barrages, d'étangs et d'autres petites étendues d'eau dans la région pour les petites cultures. Il fallut attendre deux ans pour constater la réussite de ces travaux, et que les villageois prennent pleinement confiance en eux-mêmes. Partout, l'organisation, la prise de décision et le contrôle de tous les travaux de terrassement furent menés par les habitants. Non seulement ils contribuèrent volontairement en termes de main d'œuvre, mais ils prirent également en charge le coût des matières nécessaires à la réparation des étangs et à la construction des systèmes d'écluses. Progressivement, les jeunes commencèrent à revenir des villes, et la cadence du travail s'accéléra encore. Enfin, la renommée de ces étangs s'étendit aux villages alentour à travers le bouche-à-oreille, et leurs habitants commencèrent à construire les mêmes systèmes d'irrigation.

Aujourd'hui, les villages de cette partie du Rajasthan sont redevenus verts grâce aux réserves d'eau, au rétablissement des rivières et aux *nullahs* (ruisseaux) qui restent pleins d'eau toute l'année, en même temps que l'érosion du sol était atténuée. La qualité de vie des villageois s'est énormément améliorée. On est maintenant en mesure de comprendre les raisons pour lesquelles les pâturages avaient séché et la terre agricole s'était dégradée. Environ 35 000 barrages ont été construits dans la région et près de 500 km² de terres ont à nouveau verdi. Des villages comme Nimbi, qui était régulièrement touché par de violentes tempêtes de sable et qui s'était transformé en un désert sans vie, ont recommencé à vendre les cultures locales. La communauté villageoise, maintenant dynamique, s'est regroupée et a décidé de reboiser la région ; les codes de restrictions morales et règlements ont été modifiés collectivement pour interdire de tailler des branches vertes et de couper des feuilles, ou de causer tout sorte de dégât sur les arbres. Il a aussi été décidé que les cultures trop consommatrices d'eau comme la canne à sucre et le riz ne seraient pas plantées, et que ce serait la quantité totale de ressources en eau disponible dans la région qui déterminerait le choix des cultures, plutôt que les caprices individuels.

Rajendra a reçu des félicitations personnelles du Président indien pour le caractère exemplaire de son action en tant qu'éducateur à l'environnement, et l'expérience de ce village est en train de s'étendre dans d'autres régions de l'Inde.

Son histoire et la manière dont il a appris des savoirs locaux des habitants sur la préservation de l'eau dans l'Etat désertique du Rajasthan sont désormais connues dans tout le pays et sont perçues comme une véritable révolution : celle d'avoir privilégié la connaissance des gens et d'avoir appris de celle-ci plutôt que de simplement leur enseigner des connaissances venues d'ailleurs. Cette expérience est également enrichissante pour chacun de nous individuellement : Rajendra, l'éducateur urbain, a appris de Mangu, le

villageois illettré, une leçon essentielle sur l'environnement. La connaissance scientifique, telle qu'elle est enseignée dans les institutions éducatives formelles, a été enrichie par un savoir-faire local.

Le recours juridique et l'Education à l'Environnement : le cas de la rivière Fly

Kuntala Lahiri-Dutt (Inde) et David J. Williams (Australie)

Lorsque l'on aborde la question de l'Education à l'Environnement, il faut également prendre en compte les lois qui traitent de l'environnement. Dans la plupart des pays, un ensemble de lois ou un cadre juridique existe déjà pour protéger le citoyen ordinaire et lui assurer un environnement sain. Ces lois traitent de sujets aussi variés que la santé publique ou la sécurité, et sont établies pour faire en sorte que les activités économiques des individus ou des entreprises n'aient pas d'effet néfaste sur le bien-être d'autres personnes. Dans certains pays, le "droit de respirer" de l'air pur est reconnu constitutionnellement comme l'un des droits fondamentaux. Dans la Déclaration des Droits de l'Homme des Nations Unies, les droits à la nourriture et au logement renvoient implicitement au droit à un environnement propre et sain.

Cependant, dans certains pays, de telles lois environnementales n'existent pas encore. Dans d'autres cas, des lois sur l'environnement existent formellement, mais ne sont presque jamais appliquées.

L'impact des lois environnementales sur l'Education à l'Environnement a une double facette. En premier lieu, il s'agit de faire appliquer les lois là où elles existent et de les promulguer là où elles n'existent pas encore. Les éducateurs en environnement ont la responsabilité de soulever cette question dans les situations où développement économique et protection de l'environnement semblent contradictoires. Dans beaucoup de pays démocratiques, la promulgation ou l'application de telles lois a été initiée avec plus ou moins de succès par des éducateurs en environnement et des ONG. Les éducateurs peuvent agir à travers les médias, et les médias peuvent eux-mêmes devenir des acteurs majeurs dans de tels contextes. De fait, les éducateurs en environnement, en formant et en responsabilisant les citoyens, doivent chercher les points faibles et les vides dans la structure juridique en vigueur, et en même temps essayer de forger une opinion populaire qui permette de réviser les lois en question pour mieux les adapter aux situations réelles.

Ensuite, il s'agit de faire en sorte que les citoyens soient informés et fassent appliquer ces lois, afin que les objectifs environnementaux puissent être atteints démocratiquement. Les Litiges d'Intérêt Public (*Public Interest Litigation*) sont l'un des moyens légaux qui permettent aux recours juridiques d'avoir un impact positif. C'est le rôle des groupes de citoyens informés de

mettre en place des groupes de pression forts pour influencer l'opinion publique et, parfois, susciter des actions politiques.

Le cas de la rivière Fly en Papouasie-Nouvelle-Guinée est un bon exemple d'action juridique dans le domaine de l'environnement. Il montre à la fois comment ces situations peuvent être des occasions d'informer les citoyens et comment les citoyens informés peuvent avoir recours aux lois pour défendre leurs intérêts.

Des gisements importants de minerais ont été découverts dans les années 70 en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Ce pays qui, dans la plupart de ses régions, sort à peine de l'âge de pierre, a souhaité "se développer" à travers l'exploitation de ces ressources. En 1980, le gouvernement a autorisé un consortium, dirigé par une société minière australienne, BHP, à exploiter un gisement important de cuivre et d'or sur un terrain accidenté, à Ok Tedi. Le projet avait été alors décrit par le Premier Ministre comme "un pont d'or au bout de l'arc-en-ciel". La production d'or a commencé en 1984 et celle de cuivre en 1987. Le concentré de cuivre était transporté dans des conditions très aléatoires dans une canalisation de 180 kilomètres de long, puis il était traité sur les rives de la rivière Fly, avant d'être transporté en péniche sur 850 kilomètres jusqu'à la côte.

Les promoteurs du projet avaient largement sous-estimé la difficulté d'ouvrir une exploitation minière dans une région si éloignée, sur un terrain montagneux avec des activités sismiques et dans l'une des zones les plus humides du monde, et n'avaient pas pris en compte le coût majeur de pannes éventuelles. Le projet de construire un barrage pour retenir les déchets engendrés par le processus de concentration du minerai, stipulé lors de l'accord, a été abandonné après un glissement de terrain important, qui a détruit le site de construction initial. Grâce à quelques combines et négociations politiques, le rejet de grandes quantités de déchets dans la rivière Ok Tedi puis dans la rivière Fly fut finalement autorisé. On estime à plus de 50 000 tonnes par jour la quantité de déchets évacuée de cette manière pendant plusieurs années. Les déchets contenaient du cuivre (très toxique) et étaient aussi parfois chargés en grosses quantités de cyanure (utilisé pour le traitement des minerais), notamment une fois, à la suite de la fuite d'un conteneur de cyanure pur.

Le niveau de la Rivière Fly s'est élevé de 5 à 10 mètres à cause des déchets et l'eau polluée s'est répandue sur des terres productives, qui se sont recouvertes d'une vase grise.

La société minière a nié l'importance des dégâts et a répondu que les quantités de cyanure étaient dans les limites autorisées, ce qui était vrai, à ceci près que ces limites avaient été portées à un niveau 10 fois supérieur à celui des normes tolérables pour l'environnement, et que les contrôles étaient effectués à 100 kilomètres du lieu d'évacuation des déchets !

En 1992, les villageois concernés déposèrent plainte à l'occasion du Sommet de la Terre de Rio et prirent contact avec un cabinet juridique australien, Slater and Gordon, pour entamer eux-mêmes une action unique en son genre. BHP niait toute responsabilité et mettait en avant les avantages économiques qu'elle avait apportés aux personnes qui la mettaient en accusation. En 1994, l'affaire, pour laquelle étaient réclamés 2 milliards de dollars australiens de

dommages et intérêts et autant de compensations, fut portée devant la Cour de cassation dans l'Etat de Victoria en Australie. L'entreprise BHP, très ennuyée, s'en est finalement tirée en payant 150 millions de dollars australiens de compensations, en réhabilitant les terres affectées et en payant les frais de justice (environ 8 millions dollars australiens). Le gouvernement de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui contrôlait 10% du consortium, s'est débarrassé de ses parts en les revendant à un trust.

Cet exemple montre bien à quel point le recours à des procédures juridiques (qui peut passer, si besoin, par une réforme des procédures elles-mêmes pour donner une chance aux plus démunis de se faire entendre dans un tribunal) peut sanctionner fortement des comportements qui portent atteinte à l'environnement. Dans le cas présent, une importante société minière fonctionnait grâce à un gouvernement complice, en dépit d'une législation ferme sur les questions d'environnement dans son propre pays, et elle a été obligée par un groupe de citoyens informés de payer des compensations pour les dégâts causés sur l'environnement. De tels exemples montrent que le recours juridique peut être un instrument essentiel d'action pour l'environnement dans un contexte démocratique.

Un exemple de gestion communautaire des ressources naturelles par des femmes au Sénégal

Urbain Njatang (Cameroun)

La réserve naturelle de Popenguine, d'une superficie de 1009 hectares, est aussi connue sous le nom de keur Cupaa, du nom du génie tutélaire de la zone Coumba Cupaam. Elle est entourée par un chapelet de 8 villages où vivent près de 40 000 personnes, qui s'adonnent à une exploitation effrénée de ses ressources. Par le décret du 21 mai 1986, la forêt de Popenguine fut érigée en réserve naturelle. En 1987, les femmes du terroir, organisées par le conservateur de la réserve et quelques éléments du corps de la paix (*Peace Corps*), décidèrent de participer à la gestion communautaire de la réserve.

Le 25 décembre 1988 naquit à l'instigation de Woulimata Thiaw le RFPPN (Regroupement des Femmes de Popenguine pour la protection de la Nature), avec pour objectif la restauration de la réserve naturelle, pour éviter la disparition programmée de ce site de biodiversité du fait d'une intensification de l'action anthropique. Un collectif dit COPRONAT (Collectif des Femmes pour la Protection de la Nature), regroupant 1555 femmes, fut créé en 1995 pour gérer l'espace naturel communautaire. La personnalité du leader, qui a su impulser la prise en charge des activités de restauration sans l'attente d'un encadrement quelconque, a facilité l'appropriation du processus par les femmes.

Les activités de gestion sont diverses : reboisement, clôture de la réserve par des barbelés pour éviter les divagations de bétail, réhabilitation de la mangrove, cordons pierreux, amélioration et exploitation des potentialités touristiques, formation aux techniques de gestion de la réserve naturelle, assainissement, amendement des sols, programme de vente de gaz à usage domestique pour éviter l'exploitation du bois de combustible dans la réserve, plantation de bois villageois, ouverture d'un pare-feu de 6 mètres de large autour de la clôture de la réserve longue de 12 kilomètres, aménagement d'un lac de retenue pour les oiseaux migrateurs, chemins dans la réserve, lutte contre l'érosion par la mise en place de cordons pierreux, traitement des déchets et compostage.

La RNP (Réserve Nationale de Popenguine) a servi de modèle expérimental pour la mise en œuvre d'une approche participative dans la gestion des parcs et réserves au Sénégal. Un protocole d'accord portant sur la gestion de la réserve de Popenguine est signé depuis le 3 juin 1996 entre le RFPPN, le COPRONAT et la Direction des parcs nationaux du Ministère de l'Environnement du Sénégal, consacrant la prise en charge politique de cette initiative par la base. La présidente du RFPPN est l'une des deux présidentes du Conseil rural au Sénégal. Son élection à la présidence de ce Conseil est liée en partie au rôle qu'elle a joué dans la conservation de la réserve naturelle. Grâce à son influence, le Conseil rural accorde une place importante aux questions de genre et d'environnement, par exemple l'accès des femmes et des filles à la propriété foncière (les procédures traditionnelles d'héritage excluant les femmes de ce droit).

Notons que, dans la réserve de Popenguine, les femmes et les filles, une fois formées par les ONG, prennent en charge elles-mêmes leur formation. Les unes sont formées par les autres. Cette formation concerne la gestion durable de la réserve, la protection de l'environnement en général et les procédés utilisés dans l'entretien et l'exploitation forestière, tels que les techniques d'élagage et d'éclaircie. Ceci leur permet de travailler ensuite selon un point de vue écologique et économique. Pour cela, les femmes, réparties en groupes et à travers une écriture communautaire, à l'instar de la cartographie participative, suivent l'évolution de la réserve. Ceci permet de comprendre comment la dévolution de responsabilités aux populations dans le cadre de la gestion de ressources naturelles contribue à une bonne appropriation des politiques de protection de l'environnement.

Référence :

Rapport de l'atelier sur le renforcement des capacités dans l'analyse et l'influence des politiques de Décentralisation et de gestion des ressources naturelles au Sahel.

Une proposition relative à des "groupes-relais" pour atteindre le grand public

Proposition 5. Obtenir de groupes organisés ou de certains groupes socio-professionnels qu'ils servent de relais et de moteurs pour développer une Education à l'Environnement et à la citoyenneté à destination du grand public.

Contexte

Toucher le grand public ne peut se faire que par le recours à des "groupes-relais", distingués par leur appartenance sociale et/ou professionnelle.

* En premier lieu les **associations**, présentes à divers niveaux (local, national, international), et principalement :

- les organisations de défense de l'environnement ;
- les organisations de consommateurs ;
- les associations d'éducation populaire ;
- ainsi que des associations plus informelles, notamment celles qui se créent à l'occasion d'un débat, problème et/ou conflit particulier.

* Les **médias**, dont le rôle dans la formation de l'opinion publique est considérable. A côté des médias "traditionnels" (presse écrite, radio, télévision), nous devons prêter une attention particulière à la presse électronique, qui occupe une place sans cesse grandissante. Les journalistes sont des sensibilisateurs et des éducateurs de fait, à travers la popularisation de connaissances scientifiques dans des articles ou reportages traitant de problèmes d'environnement et de gestion des ressources. Les médias sont en outre un vecteur puissant de diffusion des représentations dominantes autour de questions telles que le développement, les rapports sociaux, l'attribution de responsabilités pour l'apparition de problèmes environnementaux.

* Les **responsables politiques**, dont l'influence sur la vie quotidienne de chacun est évidente. On peut distinguer entre les responsables politiques au niveau local (les membres d'un Conseil Communal ou Municipal), régional, national ou international (représentants d'un pays au sein d'organismes internationaux comme l'Union Européenne ou l'Organisation des Nations Unies). En dehors de leurs choix politiques proprement dits, leurs prises de parole, reprises et diffusées par les médias, informent et forment les citoyens sur les questions qui affectent leur vie.

* Enfin, des groupes et secteurs professionnels dont l'activité exerce un fort impact sur l'environnement :

- les **agriculteurs et paysans**, à qui incombe la gestion d'une grande partie des territoires pour la production alimentaire par le biais d'écosystèmes rendus artificiels, et qui sont garants des paysages et d'un certain type de relations à la nature. On pourrait y adjoindre les "gestionnaires" ou utilisateurs d'autres

espaces : espaces forestiers, espaces aquatiques d'eaux douces et marins (pour les transports, la pêche) ;

- les **ingénieurs, architectes et urbanistes**, responsables en grande partie de l'aménagement du territoire et en particulier des espaces urbains. Les architectes se trouvent en contact étroit avec le grand public, à travers la construction de maisons individuelles, la conception de dessins et le choix des matériaux ;

- les **chefs d'entreprises** et en particulier les **industriels**, dont les activités sont susceptibles de créer des pollutions, des nuisances et toute sorte d'impacts sur les ressources. Ils doivent, selon la législation en place au niveau national et international, prendre des mesures en matière de prévention des pollutions et de réparations des dégâts sur l'environnement. A travers la présentation et la promotion de certaines de leurs actions auprès du grand public, ils cherchent à améliorer leur image de marque et, par cet effort de communication, ils peuvent contribuer à informer et à former le public ;

- les **scientifiques et techniciens**, qui ont un rôle essentiel dans le choix des techniques et leurs modalités d'application, jouent un rôle important dans l'explication des problèmes de pollution et de leurs impacts sur la santé humaine et les écosystèmes, ainsi que des mesures adéquates pour y faire face. Ils diffusent et font connaître par là au grand public des connaissances et des procédés scientifiques et techniques ;

- les **acteurs du secteur du tourisme et des loisirs**, qui interviennent lorsque les populations sont davantage en contact avec les espaces naturels, la campagne, la forêt, la mer, et aussi avec d'autres populations de niveau de vie et de culture différents.

Pistes d'action

Pour chaque groupe-relais et dans la perspective d'une Education à l'Environnement et à la Citoyenneté, les objectifs à atteindre pourraient être les suivants :

* Pour les **militants d'associations** :

- acquérir une compétence de plus en plus "pointue" afin de devenir un interlocuteur valable et reconnu dans le débat social autour des questions d'environnement et de développement ;

- apprendre à bâtir un projet, à communiquer, à faire passer des propositions ou des contre-propositions ;

- savoir rechercher et utiliser le matériel pédagogique existant sur les questions environnementales ;

- créer ou accroître les liens avec les enseignants recherchant une plus grande ouverture de l'école sur l'extérieur ;

- favoriser le rapprochement d'associations susceptibles de travailler en commun sur des thèmes précis relatifs à "l'éducation citoyenne" : projets de formations, projets d'action communes.

Certains de ces objectifs renvoient à la mise en place de formations spécifiques destinées spécifiquement aux membres des associations.

* Pour les **professionnels des médias** (rédacteurs en chef, éditorialistes, journalistes reporters, chroniqueurs, speakers, réalisateurs d'émissions radio, de documents audio-visuels...) :

- chercher à établir des formations générales et spécifiques dans les écoles de journalisme sur les méthodes d'analyse de la complexité environnementale (approche systémique et autres), la vulgarisation scientifique et l'analyse critique de l'expertise scientifique et des relations du public à la science, ou encore les méthodes d'analyse des rapports de force entre les groupes sociaux impliqués dans un problème d'environnement, afin d'établir les chaînes de responsabilité pour un problème particulier ;

- créer des formations "croisées" ou "partagées" associant dans un échange réciproque, par exemple, d'une part des journalistes et d'autre part des militants d'associations. L'objectif pour les journalistes serait d'apprendre à rendre compte d'un événement ou d'un projet à partir d'un dossier de presse et des éléments recueillis à travers le contact avec les associations. La presse peut ainsi être conduite à un travail plus en profondeur, plus objectif et moins dominé par l'événementiel. Pour les militants associatifs, l'objectif de la formation serait d'apprendre à préparer un bon dossier, sur le modèle d'un dossier de presse, afin de mieux argumenter dans un débat ;

protestations, critiques sur l'information fournie. C'est une façon de réaliser un contrôle démocratique des médias, qui se sauraient évalués par une partie active de l'opinion.

- inciter le public (individus, petits groupes ou encore associations organisées) à réagir en communiquant avec les médias (par exemple par des contacts personnels ou par des lettres aux rédacteurs), pour émettre des appréciations, positions,

* Pour les responsables politiques et les autorités administratives, il s'agit de mettre en place des actions visant à les impliquer dans l'examen critique de situations concrètes, dans la prise en compte des avis exprimés par les groupes de citoyens et dans la résolution des problèmes d'environnement, afin de faire contrepoids aux actuelles attitudes superficielles et démagogiques, et notamment :

- Explorer des formes diversifiées de pédagogie vis-à-vis de ce public, en associant les associations, l'administration, les universités, par exemple inciter les responsables politiques à participer à des projets et des actions de terrain mis en place par des associations, organiser des débats publics en invitant tous les acteurs concernés par une question (par exemple la prise de décisions sur la construction d'un barrage), ou encore organiser des formations spécifiques pour les élus (par exemple sur les études d'impact, sur la législation en matière d'environnement) ;

- Faire connaître les expériences positives d'action de responsables politiques et leurs "batailles" en faveur de l'environnement. La diffusion de l'information sur leurs actions et leur implication dans la gestion de problèmes, les démarches et modes d'action qu'ils ont empruntés, peut jouer un rôle formateur pour le grand public. On peut penser par exemple aux questions soumises par des élus au Parlement Européen où, parfois, ils demandent que des mesures concrètes soient prises pour résoudre un problème (pollution locale, danger d'extinction d'une espèce), ou encore dénoncent le non-respect d'une directive européenne par leur propre pays.

- Communiquer aux élus les positions de groupements formels ou informels de citoyens ou d'individus sur les dossiers en cours en matière d'environnement. C'est une sorte de stratégie de "harcèlement" qui peut être suggérée au simple citoyen, avec le soutien des associations : faire savoir en continu *par écrit* aux responsables politiques que leurs concitoyens savent quelles positions et quels votes ont été les leurs sur des questions relatives à l'environnement, à la santé, aux risques (choix en matière d'aménagement, de gestion des ressources énergétiques, d'Organismes Génétiquement Modifiés, etc.).

* **Agriculteurs, paysans**

Dans ce domaine, il est souhaitable que soient créées, du local au national, des associations, des comités, ou des "coopératives" regroupant agriculteurs et consommateurs, afin de favoriser :

- l'accès direct à des produits sains bien identifiables par ceux qui les consomment ;
- des pratiques d'identification de l'origine des aliments, du lieu de culture ou d'élevage à l'assiette du consommateur ;
- des actions conjointes en direction des intermédiaires (secteur agroalimentaire et grands distributeurs).

* **Ingénieurs, architectes, urbanistes**

Ces groupes professionnels, dont l'action conditionne en grande partie notre cadre de vie, devraient dans l'idéal être en mesure :

- de prendre en compte des critères de qualité en matière d'environnement dans les constructions et les structures qu'ils réalisent ;
- d'élargir leur point de vue par une approche systémique permettant d'identifier les effets indirects de leur action et son impact sur les ressources naturelles ;
- de se comporter en véritables éducateurs vis-à-vis de leurs clients ou des usagers.

Des actions de communication et de formation de ces groupes pourraient les orienter vers des engagements de citoyens pleinement responsables.

* **Chefs d'entreprises – industriels**

En ce qui concerne le monde de l'entreprise et de la production, notamment industrielle, on pourrait agir, d'une part sur la relation entre entreprises et consommateurs ou clients, d'autre part, sur les rapports entre l'entreprise et les travailleurs.

Sur le premier plan, on doit essentiellement chercher à :

- obtenir des entreprises le respect de l'environnement (par exemple l'application des règlements sur les effluents, sur la qualité des produits) par un contrôle continu de leurs pratiques ;
- faire comprendre que l'image de marque d'une entreprise peut être affectée par l'analyse de ses pratiques et comportements par les citoyens ;
- opposer à la recherche du profit immédiat une prise de conscience environnementale du consommateur.

De leur côté, les travailleurs au sein d'une entreprise peuvent agir pour :

- la prise en compte de leur sécurité (risques d'accidents, impacts des polluants sur leur santé et celle de la communauté environnante) ;
- la promotion d'un souci environnemental à tous les stades de la production, y compris en amont (matières premières utilisées, origine du type d'énergies utilisées, procédés de production) ;
- le renforcement des liens avec les médias comme outil de pression sur les entreprises, notamment par l'intermédiaire des syndicats.

* **Tourisme et loisirs :**

- responsabiliser les "consommateurs" de voyages dans leurs choix de destinations et de mode de vie ;

- rendre visible l'impact d'un "produit touristique" sur les ressources naturelles et sur les populations pour ses acheteurs ;
 - montrer la "face cachée" du tourisme (exploitation économique de la "richesse" paysagère, folklorique, culturelle) ;
 - faire ressortir la valeur d'un tourisme mettant en avant les échanges, la connaissance et le respect de l'autre.
-

Comment conduire l'Education à l'Environnement auprès des paysans ? Le projet APEC au Cameroun

Urbain Njatang (Cameroun)

Financé par l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) dans le cadre de la coopération entre le Canada et le Cameroun, le projet APEC (Appui à la Protection de l'Environnement au Cameroun) a pour objectif principal de renforcer les capacités des organisations non gouvernementales camerounaises et d'en faire, dans le cadre d'une politique de développement durable, des acteurs incontournables de l'Education à l'Environnement et du débat sur l'implication des populations dans la mise en application de la récente politique forestière du Cameroun.

Ce projet est conduit par l'Union pour le Développement Durable (UDD), une ONG canadienne qui regroupe essentiellement des écologistes et des scientifiques, et qui est reconnue pour sa capacité à favoriser la concertation dans le domaine de la gestion durable des ressources naturelles. L'UDD travaille au Cameroun, dans le cadre de ce projet, en partenariat avec sept ONG locales (1), en majorité actives dans le Sud du pays.

Une méthodologie particulière a été développée pour sensibiliser le public adulte en milieu rural à la gestion des ressources naturelles. Cette méthodologie s'est révélée particulièrement adéquate pour mobiliser le public et permettre une appropriation des questions environnementales.

Concrètement, un ensemble de matériels didactiques a été conçu pour faciliter l'action éducative sur le terrain. Le plus utilisé est un ensemble d'affiches illustrées de 81 centimètres sur 60, comportant les rubriques "débats-échanges" et "fiches techniques".

Pour mener à bien ses activités, APEC a formé des animateurs qui servent d'interface avec les populations et a conçu un guide pratique de vulgarisation et d'animation en milieu paysan. Ce guide s'adresse aux formateurs locaux et à toute personne désireuse d'utiliser les fiches APEC, et est basé sur une méthodologie interactive qui comprend trois grandes phases : une phase préparatoire qui permet aux formateurs de connaître le public cible et ses acquis ; une seconde centrée sur la démarche à suivre pour tenir une séance avec les paysans ; une troisième phase d'animation et d'évaluation.

Les animateurs forment les populations rurales sur des thèmes variés : eau, forêt, biodiversité, agriculture, pêche, élevage, chasse, espaces verts, etc. Ces formations visent à renforcer la capacité des populations à comprendre leur milieu de vie, à participer aux efforts du gouvernement pour la protection et la gestion durable de l'environnement, à comprendre le sens des lois établies et de contribuer au respect de ces lois. Les connaissances locales de ces populations sont prises en considération, par exemple dans le cadre des procédures de classement définitif des forêts : une consultation est alors menée, qui associe des représentants locaux de l'administration, des élus et des autorités traditionnelles, ainsi que les populations riveraines de la forêt à classer.

Cette méthodologie a connu un succès certain auprès des organisations paysannes et des acteurs environnementaux. APEC appuie actuellement plusieurs organisations paysannes qui ont sollicité son concours pour la gestion de forêts communautaires et l'établissement des comptes d'exploitation. Individus et organisations peuvent utiliser librement les supports éducatifs conçus par APEC.

En résumé, ce projet utilise une technique d'échange interactive qui met en exergue une méthode de communication circulaire. L'enseignant apprend de l'apprenant et vice versa, ce qui permet d'éviter les conflits et les complexes que cette catégorie sociale développe vis-à-vis des "intellectuels". Un autre intérêt est que cette approche permet aux vulgarisateurs, après évaluation, de réorienter le contenu de la formation. Elle a surtout permis l'appropriation des questions forestières par les populations et incité de plus en plus de groupes à gérer eux-mêmes les forêts communautaires.

NOTE

(1) Le SAILD (Service d'Appui aux Initiatives Locales de Développement), le CED (Centre pour l'Environnement et le Développement), le CAIPE (Centre d'Appui aux Initiatives Paysannes d'Ebolowa), la PFERVDJAL (Fédération des Unions et Groupements Paysans d'Ambam, Ma'an et Olamze) et l'APE (Auto-Promotion des Pygmées dans leur Environnement).

La formation des journalistes en environnement et leur rôle dans l'Education à l'Environnement et à la Citoyenneté

Polyxeni Ragou (Grèce)

Les médias s'impliquent de plus en plus dans le domaine de l'environnement. La presse écrite, par exemple, peut jouer un rôle majeur pour faire prendre conscience des problèmes environnementaux, et peut s'avérer à ce titre un instrument éducatif particulièrement efficace. Pourtant, sa présentation des

questions environnementales soulève également bien des problèmes. Le manque de connaissances scientifiques, la concurrence entre journaux, entre autres, font que les thèmes environnementaux restent peu mis en valeur et, quand ils le sont tout de même, sont mal présentés. C'est particulièrement net lorsqu'il s'agit de la presse écrite locale d'une ville moyenne.

En tant que citoyens, nous lisons systématiquement la presse écrite locale de notre ville, Lamia en Grèce, qui publie régulièrement des articles sur l'environnement. Dans la plupart des cas, il s'agit de problèmes environnementaux de proximité.

Pour tâcher d'en savoir plus sur la manière dont les journalistes traitent des thèmes environnementaux, nous avons effectué une analyse de contenu qualitative des articles parus dans cinq quotidiens de Lamia durant une période de deux ans, à l'aide d'outils proposés par Yolanda Ziaka (1).

Nous avons remarqué que certains aspects des problèmes traités étaient peu ou mal abordés : la question de la responsabilité (quels sont les acteurs concernés, quel a été leur rôle, etc.), celle des causes et de l'origine du problème, l'impact sur la santé humaine et sur les écosystèmes, ou encore les éventuelles solutions alternatives.

Dans le cadre de la formation continue, nous avons donc décidé d'organiser des journées de discussion et de réflexion sur les problèmes environnementaux avec des journalistes de la presse écrite locale, et de leur proposer des éléments de formation. Ces journées étaient basées sur l'argumentation suivante :

- Le journaliste a en charge la pressante nécessité de sensibiliser à l'environnement le public avec lequel il se trouve quotidiennement en rapport, et peut apporter par là une contribution importante à l'Education à l'Environnement de ce public. Nous avons donc des intérêts communs ;
- Le public adulte s'informe et se forme sur les questions environnementales principalement à travers les médias. De ce fait, le rôle de la presse écrite quant à la perception de l'environnement est important. Les journalistes ont une responsabilité essentielle en matière d'information et de formation du grand public sur les questions environnementales ;
- La presse écrite doit fournir au grand public les connaissances de base qui lui permettraient d'orienter ses choix, contribuer à une prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective en matière de gestion de l'environnement et susciter son engagement dans des actions quotidiennes en ce sens.

Les objectifs de ces journées étaient donc d'initier les journalistes aux problématiques environnementales et à l'appréhension de la complexité, de les aider à acquérir des connaissances pratiques sur l'environnement et de chercher à renforcer leur esprit critique sur ces questions. Les méthodes que nous avons mises en avant étaient l'analyse du contenu d'articles et l'approche systémique comme outil d'analyse des situations complexes.

Pour démarrer la discussion, nous avons sélectionné des articles parmi ceux que nous avons analysés, écrits par les journalistes participant aux journées. Pour chaque article, nous avons effacé le nom de l'auteur et celui du journal. Nous les avons donné à lire aux participants en leur demandant d'identifier :

- la nature du problème traité ;

- les causes du problème traité ;
- les acteurs impliqués, responsables ou non ;
- les impact du problème sur l'homme et les écosystèmes ;
- les solutions possibles.

La grande majorité des lecteurs-journalistes n'ont pas réussi à identifier les éléments demandés. Ils ont admis que les articles étaient déficients. Leurs réponses nous ont permis de constater qu'ils avaient besoin d'une information supplémentaire sur les points posés par nos questions.

Note :

Yolanda ZIACA, 1995, *L'Éducation à l'Environnement pour les adultes à travers les médias : aspects didactiques dans le cas de la presse écrite*, Doctorat en Didactique de la Biologie et Education à l'Environnement, Université Paris 7, Unité de Formation de Didactique des Disciplines, Paris, France.

L'action d'une grande association pour la sauvegarde des forêts anciennes

Carmen Ramos (France)

L'association Greenpeace, qui assure son indépendance en tirant ses fonds uniquement des cotisations de ses membres, est connue pour ses actions spectaculaires et à caractère médiatique prononcé. Ce type d'actions a-t-il un rôle éducatif vis-à-vis du grand public ? C'est une question que l'on peut se poser. En ce qui nous concerne, en tant que membres de la communauté de l'Education pour l'Environnement, dont l'une des stratégies majeures est de "comprendre pour agir", nous répondrons Oui sans hésitation. En effet, Greenpeace met en œuvre une démarche en profondeur exemplaire sur le plan pragmatique, comme on peut le voir à partir du cas exposé ci-dessous.

Pour lutter contre la destruction de forêts anciennes, notamment en Amazonie et au Canada (Colombie britannique), Greenpeace a mis directement en cause les magasins d'une entreprise (Lapeyre), "le plus grand revendeur de menuiseries industrielles sur le marché européen, et par là même de bois amazonien", qui "possède 114 points de vente publics situés en France, en Belgique, en Espagne, en Suisse et dans les Antilles françaises."

Lapeyre vend une large gamme de produits en bois provenant des forêts anciennes d'Amazonie, du Canada, d'Afrique Centrale et du Sud-Est asiatique. Parmi eux, on compte le curupixa et le tauari d'Amazonie, le hemlock des forêts pluviales de Colombie Britannique (Canada), le moabi et le sapelli du bassin du Congo, ainsi que le ramin et le merbau du Sud-Est asiatique. Nombre des espèces forestières dont proviennent ces bois figurent sur la liste de l'Union Mondiale pour la Nature (IUCN) parmi les essences soit vulnérables, soit

en danger, soit menacées d'extinction. C'est-à-dire que ces espèces risquent de disparaître à court ou à moyen terme.

L'implication de Lapeyre dans la destruction des forêts anciennes ne se limite pas à l'achat de bois à des fournisseurs qui ne se soucient aucunement de la gestion forestière, voire qui opèrent dans l'illégalité. Lapeyre détient lui-même la compagnie Eldorado, l'un des plus grands exportateurs de bois scié de l'Etat brésilien du Para. Lapeyre est actuellement le plus grand détaillant de produits ligneux originaires d'Amazonie en France et en Europe, et achète la majeure partie de son bois à Eldorado.

Suite à son travail d'investigation, Greenpeace a montré qu'entre 1998 et 1999, près de la moitié des entreprises ayant fourni le bois d'Eldorado pratiquaient l'exploitation, le transport ou l'entreposage des grumes de manière illégale. Au moins 14 de ces compagnies n'étaient même pas enregistrées à l'IBAMA, l'agence environnementale gouvernementale, ce qui normalement constitue une condition légale de base.

Suite à différentes réunions non fructueuses avec le siège social de Lapeyre, la stratégie de Greenpeace fut alors d'alerter le public et les acheteurs : "28 avril 2000. Les activistes de Greenpeace interviennent devant les magasins" de l'entreprise Lapeyre simultanément dans plusieurs pays d'Europe. A cette occasion, "Greenpeace montre qu'en 1998 et 1999 plus de 50 % des fournisseurs de Lapeyre en Amazonie ont été convaincus de pratiques illégales par les autorités brésiliennes." Greenpeace fait en outre remarquer que cette entreprise "s'était engagée en avril 1999, à indiquer aux consommateurs le nom et la provenance des bois bruts. A cette date (28 avril 2000), à l'exception d'un produit, aucune information ne figure dans leur catalogue."

On voit bien que la stratégie de Greenpeace a été d'obliger l'entreprise à réellement s'impliquer, en atteignant son image de marque à divers niveaux. Ainsi, le 17 mai 2000, "le Directeur de Greenpeace France intervient lors de l'Assemblée Générale annuelle des actionnaires de Lapeyre pour dénoncer les pratiques du groupe en Amazonie."

La tâche de Greenpeace n'est certes pas facile - rappelons que des militants ont été emprisonnés au Canada pour avoir occupé pacifiquement des chantiers forestiers - mais des résultats sont en vue. Au mois de juin 2000, Greenpeace a mis en place un Tour de France pour la protection de l'Amazonie. Dans les principales villes françaises, des actions ont été menées devant les magasins Lapeyre, mais aussi sur les places publiques, où un large public a témoigné de son indignation vis-à-vis des pratiques de la compagnie en signant massivement la pétition de Greenpeace. Au mois de juillet, Greenpeace empêche le déchargement d'une cargaison de bois illégal destiné à Lapeyre. Finalement le "12 septembre 2000, après des mois de pression, le groupe Lapeyre s'engage à ne s'approvisionner, à échéance de 2005, qu'en produits venant de forêts certifiées par un organisme indépendant reconnu par Greenpeace. Cet engagement concerne l'ensemble des approvisionnements, d'Amazonie mais aussi d'Afrique, d'Asie et du Canada. Lapeyre, leader européen dans le secteur de la menuiserie industrielle et Ikéa, leader dans le secteur de l'ameublement, montrent ainsi à l'ensemble de la concurrence la voie de la gestion durable des forêts."

L'action de Greenpeace comporte de multiples aspects qui s'inscrivent bien dans le cadre d'une Education à l'exercice de la Citoyenneté. En visant le grand public en général et en tant que consommateur, cette association cherche bien à rendre les citoyens conscients et actifs. Par ailleurs, sa démarche pragmatique est élaborée de la même façon dont procèdent les éducateurs en Education relative à l'Environnement : analyse de la situation, identification des acteurs et de leur rôle, afin de rendre les actions précises et efficaces.

Les aspects médiatiques, surtout connus grâce aux opérations "coup de poing" menées par de courageux militants, sont probablement l'un des rares moyens de se faire entendre, compte tenu de l'attitude actuelle générale des médias sur les problèmes d'environnement.

Note :

Les citations entre guillemets correspondent aux extraits de divers documents de promotion de l'opération Forêts, élaborés par Greenpeace.

Une pratique agricole exemplaire devient pédagogie par l'action

Philippe Robichon (France)

A partir de son expérience d'agriculteur respectueux de l'environnement, un paysan de bon sens, André Pochon, a consacré sa vie à lutter pour prouver que l'agriculture pouvait être parfaitement "écologique", performante sur le plan des rendements et des bénéfices et, en totale opposition avec les errements de "l'agro-business", ébranler les responsables de la politique agricole.

L'expérience

Dans les années 60, en Bretagne, André Pochon, agriculteur, syndicaliste, se donne pour objectif de produire autant sur 9 hectares que ses voisins sur 25 hectares en adoptant une agriculture non polluante, non dommageable pour les sols, respectueuse des équilibres naturels.

Il convertit les 3/4 de son exploitation en prairie semée de trèfle blanc. Résultat : avec ces prairies, il nourrit trois vaches à l'hectare au lieu d'une auparavant ; chacune produit 4 000 litres de lait par an au lieu de 1 500. Sa terre demeure riche et facile à travailler.

Le constat du gâchis

Dans les années 70, une agriculture productiviste conquiert peu à peu la Bretagne et le reste de la France : l'agro-industrie transforme les méthodes de production au profit des plus puissants groupes de l'agroalimentaire. Conséquence, une catastrophe écologique : pollution de l'eau par les nitrates

et les pesticides, pollution du sol par le zinc, le cuivre et les excédents de phosphate, algues vertes envahissant les plages, triomphe du maïs, importation coûteuse de soja provenant des Etats-Unis.

André Pochon, se basant sur son expérience, réussit à convertir à l'agriculture durable d'autres paysans, qui adoptent les mêmes méthodes.

Il prend plus tard la tête d'un combat pour démontrer que la crise de la vache folle, par exemple, n'est que l'aboutissement d'une longue "dérive productiviste" dont l'objectif est de produire toujours plus, quels que soient les moyens, sans se soucier ni des risques pour la santé des consommateurs ni des ravages sur l'environnement, et fait la preuve que cette agriculture est, en plus, une faillite économique.

Il écrit, dans *Les sillons de la colère* : "L'agriculture dite performante ne survit que sous perfusion d'aides publiques - l'argent du contribuable/citoyen/consommateur - quand l'agriculture durable fait la preuve de sa compétitivité économique (pour l'éleveur), de sa qualité (pour l'environnement et les produits alimentaires) sans surcoût pour l'Etat. C'est bien un signe de la faillite de l'agriculture productiviste, du ridicule de ceux qui s'obstinent dans cette voie, enseignée et vulgarisée depuis 30 ans. On disait aux éleveurs : Pour être performants, il vous faut produire 8000 litres de lait par vache et nourrir au moins deux vaches à l'hectare !. Mais nos éleveurs de l'agriculture durable font tout l'inverse (moins de 6000 litres par vache, moins de 1,4 vache à l'hectare) et leur revenu est de plus d'un tiers supérieur à celui des soit-disant performants ! Il serait temps de comprendre que la performance technique n'est pas synonyme de performance économique !"

L'action

André Pochon fonde, en rupture plus ou moins affirmée avec son syndicat initial, le Réseau Agriculture Durable. Il crée le CEDAPA (Centre d'Etudes pour le Développement d'une Agriculture plus Autonome) et agit pendant 30 ans auprès de trois publics :

- a) les agriculteurs eux-mêmes, pour modifier le système productiviste :
 - visites de sa ferme (autocars, exposés sur place) ;
 - intervention auprès des Chambres d'agriculture ;
 - intervention auprès des enseignants dans les écoles d'agriculture.

- b) les responsables politiques :
 - en dénonçant le gâchis par l'évidence : il faut trois fois plus d'énergie pour produire un litre de lait avec des vaches gavées au soja qu'avec des vaches nourries à la prairie ;
 - en mettant en lumière les coûts pour la collectivité lors des épidémies (1998 : 12 millions de porcs à l'équarrissage ; 5 millions de bovins à incinérer).

- c) les consommateurs, qui doivent devenir les alliés objectifs des agriculteurs-producteurs. Ils doivent exiger que le produit acheté correspond bien à ce qui a été produit par le producteur-vendeur :
 - d'où vient le produit (garanties d'origine, traçabilité des produits tout au long de leur parcours) ?

- comment a-t-il été fabriqué ? Pratiques culturelles, mode d'élevage, transformation, confection : tout doit être consigné dans un cahier des charges par des organismes indépendants.

Une méthode exemplaire

La force de cette expérience, qui est une pédagogie vivante, réside dans la capacité de produire des stratégies d'action efficaces, par la mobilisation d'acteurs appartenant à des univers différents.

C'est la synergie entre agriculteurs, décideurs et consommateurs qui peut faire bouger les choses. Mais il est clair, à travers cet exemple d'engagement militant, que le témoignage est contagieux, exemplaire. La communication joue ici un rôle pédagogique : deux livres, d'innombrables conférences, des rencontres avec des hommes politiques, des élèves d'écoles agronomiques, ont fait passer avec succès un message décisif. Pour s'en convaincre, un extrait de la conclusion d'A. Pochon dans *Les sillons de la colère* : "Nous ne pouvons plus tolérer un tel gâchis. Nous ne pouvons pas accepter plus longtemps que notre argent, nos impôts servent à conforter le modèle productiviste désormais au banc de la société. Le drame de la vache folle et autres poulets à la dioxine nous ouvre enfin les yeux. Non à ces milliards dépensés pour soutenir les gros céréaliers, l'élevage industriel, le maïs fourrage et l'irrigation ! Non à une politique totalement incohérente qui, en définitive, a laminé les paysans, saccagé les paysages, pollué l'eau, l'air, nos baies marines et nos assiettes, pour le seul profit des multinationales et de l'agro-business !"

Références :

Ouvrages d'André Pochon :

Les sillons de la colère, Ed. La Découverte et Syros, Paris, 2001

Les champs du possible. Plaidoyer pour une agriculture durable, Ed. La Découverte et Syros, 2^{nde} éd., Paris, 1999

La prairie temporaire à base de trèfle blanc, Ed. CEDAPA-ITEB, 1996

Du champ à la source : retrouver l'eau pure, Ed. Coop-Breizh, Spezet, 1988

Une proposition terminale pour créer des outils de travail collectif

Proposition 6. Créer des outils collectifs d'acquisition de compétences destinés à tous ceux qui ont un rôle formateur au sens large et, à travers eux, à tous les citoyens.

Contexte

Au moment de s'engager dans l'action, on est trop souvent hésitant, éprouvant un sentiment d'impuissance devant des forces adverses considérées comme incomparablement supérieures : poids du pouvoir administratif et économique, bureaucratie, domination des canaux médiatiques par des groupes économiques, supériorité du savoir des scientifiques et technocrates, Etat policier...

Une autre réaction est de se résigner à la routine et de ne pas croire à la possibilité d'un changement.

Enfin, on manque souvent des connaissances et des compétences nécessaires pour évaluer de manière critique les informations et représentations diffusées par les médias, pour analyser et comprendre les causes des problèmes, pour prendre conscience de sa propre responsabilité individuelle et de son rôle possible dans la collectivité.

A travers notre appartenance à ce réseau informel que constitue l'Alliance, au Chantier Education à l'Environnement, au réseau Polis, au réseau DPH - Dialogues pour le Progrès de l'Humanité, nous avons eu l'opportunité inestimable de prendre connaissance de l'existence d'associations, de réseaux et d'individus qui mènent une action exemplaire et une lutte incessante pour préserver et rétablir les équilibres naturels, pour la justice sociale, pour le rapprochement entre les sociétés et les civilisations, pour la culture de la paix. A notre niveau et avec nos moyens modestes, nous avons essayé de promouvoir l'échange et d'engager un dialogue continu au sein de la communauté éducative en environnement. Nous tentons ici de proposer des pistes d'action concrètes qui prennent appui sur l'existence de ces réseaux et visent à valoriser leurs expériences et acquis.

Pistes d'action

Il s'agit d'aider les citoyens, le grand public et les éducateurs en particulier à s'engager dans l'action en leur donnant confiance et en leur montrant que leurs chances de succès sont réelles même si les débats, combats et luttes sont difficiles. Au-delà d'une implication indirecte, par la réflexion qui conduit à la prise en compte de valeurs essentielles telles que la responsabilité et la solidarité, il est nécessaire que les citoyens puissent devenir compétents. Il ne s'agit pas de former des spécialistes qui soient capables de s'opposer aux

scientifiques, par exemple sur le terrain de l'emploi de concepts abstraits et de symbolisations mathématiques (ésotériques pour le grand public), ou de contester les experts techniques. Il s'agit simplement d'acquérir un pouvoir d'analyse critique et d'évaluation, comme préalable à l'engagement dans l'action.

Plusieurs voies sont envisageables et la liste n'est pas limitative :

* Inviter individus et associations à s'engager dans un **échange d'expériences utiles à l'action**. Il s'agirait d'exemples concrets (ou de suggestions précises bien étayées) qui pourraient ainsi être soumis à d'autres : c'est un exercice d'échange et de solidarité. Pour être utiles, de telles relations doivent pouvoir s'appuyer le plus possible sur l'auto-évaluation et l'autocritique, qui permettent de juger aussi bien des succès encourageants que des difficultés. La réflexion provoquée par l'examen de ces dernières incitera à chercher les moyens de les vaincre.

C'est en fait la méthodologie de travail mise en place par le réseau DPH - Dialogues pour le Progrès de l'Humanité (<http://www.webdph.net>) et employée, dès sa naissance, par le Chantier Education à l'Environnement, ainsi que par la plupart des autres groupes de l'Alliance. Concrètement, cette méthodologie est mise en œuvre par l'enrichissement continu d'une "banque" d'expériences collectives. Les "fiches d'expériences" sont intégrées dans une banque de données informatisée, elles sont publiées sur papier et, dans certains pays, présentées à la radio. Les fiches rédigées par les membres de notre réseau sont publiées dans le bulletin "Dialogues pour l'Education à l'Environnement", qui paraît en deux langues (anglais et français) et que nous diffusons dans environ soixante pays. Ces mêmes fiches sont d'ailleurs présentées dans des ouvrages publiés par les Editions Charles Léopold Mayer en France et par l'association Polis en Grèce (*Education et Environnement* publié en 1994, *Une Education relative à l'Environnement pour le 21^e siècle. Eléments de débat et perspectives*, publié en 2000, tous les deux en anglais et français).

Nous faisons appel à nos amis et partenaires du réseau DPH et de l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire pour mettre en œuvre une piste d'action concrète qui irait au-delà de l'enrichissement continu de la "banque" d'expériences du réseau DPH : la création de matériels éducatifs multimédias sur l'environnement, en se servant des milliers de fiches existantes (ou de celles qui seront produites) comme matière première. Ces matériels seraient adressés en priorité à ceux qui n'ont pas l'habitude de la lecture, afin de faire partager l'intelligence collective de la "banque" au plus grand nombre de citoyens.

* **Développer des formations ciblées** adaptées à certains groupes (comme les acteurs des médias, les agriculteurs, les chefs d'entreprise, les syndicalistes), avec les étapes suivantes :

- rapprocher des équipes formatrices existantes pour des actions communes, au cours desquelles des évaluations seraient pratiquées ;
- concevoir des pratiques formatrices ciblées sur des aspects généraux tels que : Comment analyser ? Comment communiquer ? Comment négocier ?

- envisager des formations plus spécialisées avec l'aide d'experts et de spécialistes (par exemple en matière juridique, en matière de qualité des aliments, de gestion des ressources...).

Pour ce qui concerne les participants aux activités de l'Alliance, l'expérience acquise à travers le fonctionnement d'un grand nombre de forums de discussion sur Internet pourrait être valorisée pour concevoir et mettre en place des formations à distance sur l'environnement, basées sur le mode de fonctionnement d'un groupe de discussion. Une grande expérience collective a été acquise dans ce domaine : en matière d'animation, de modération, de choix des sujets traités, de sélection des participants, d'élaboration du produit final d'un forum, par exemple d'un cahier de propositions. Pour notre part, **nous considérons que ces types de forums peuvent constituer des outils éducatifs formidables.** Nous avons d'ailleurs tenté de créer un tel outil à travers la mise en place du forum Humanité-Biosphère, au sein de l'Alliance, en 1998. D'autre part, notre idée sur le potentiel éducatif d'un tel forum n'est pas basée seulement sur une position théorique : nous-mêmes nous avons appris à travers l'échange avec les autres participants du forum Education à l'Environnement sur Internet (ainsi bien sûr que lors de notre rencontre à Syros). Maintenant que nous sommes prêts à nous engager dans l'évaluation de l'expérience des forums de discussion de l'Alliance, nous pourrions réfléchir - avec ceux et celles qui seraient intéressés - sur les modalités pratiques pour la mise en place d'un forum pour une formation sur l'environnement et le développement.

* **Mettre en place un réseau international** constitué d'associations et de structures administratives qui agissent dans le domaine de l'Education à l'Environnement. L'objectif de ce réseau serait l'échange d'expériences et de "bonnes pratiques" et l'offre d'aide concrète à des individus et des associations qui cherchent des partenaires, des idées pour mettre en place un projet, de la bibliographie, des matériels éducatifs, etc. Cet objectif est en fait celui du réseau "Polis - Réseau International en Education à l'Environnement", animateur du Chantier Education à l'Environnement de l'Alliance. Depuis 1994 (date de sa création) et jusqu'à présent, le réseau Polis a tenté de remplir ces missions, au niveau international, en établissant et en maintenant des relations d'échange et de collaboration avec des organismes et des individus en provenance de 60 pays. Mais ce fut une mission très difficile, face à une demande d'appuis sans cesse grandissante, résultat elle-même de la place que les questions d'environnement ont été amenées à occuper, au cœur de nos préoccupations quotidiennes, et de l'accroissement spectaculaire du nombre des gens qui s'impliquent dans l'Education à l'Environnement.

Ce que nous proposons ici est **la création d'un réseau international d'associations et de structures dont les membres tenteraient de focaliser leur effort et de se spécialiser dans des domaines spécifiques**, comme par exemple l'Education à l'Environnement à l'intérieur de l'école formelle, l'Education à l'Environnement dans le cadre parascolaire, la recherche en Education à l'Environnement, l'action éducative des associations en matière d'environnement, etc. Chaque nœud de ce réseau s'engagerait alors à constituer un centre de documentation et de ressources dans son domaine de "spécialisation", et à répondre aux besoins des éducateurs relatifs à ce domaine. Cette structure permettrait de mieux gérer les flux d'information et

d'offrir une aide efficace à la conception, la mise en place et l'évaluation de projets au niveau international.

Il est évident qu'une partie de ces pistes d'action correspondent en réalité à une poursuite du travail déjà mis en place à l'intérieur de l'Alliance : mise en réseau, échanges, diffusion des analyses et des résultats de réflexion. L'Alliance nous a offert l'occasion formidable de nous rencontrer et continue à nous offrir un espace commun pour la consolidation de nos réseaux et la mise en place de nouveaux projets.

Conclusion : De nouveaux partenariats

L'idée de situer l'Education à l'Environnement dans la perspective d'une éducation à la responsabilité citoyenne n'est sans doute pas neuve.

Mais ce que nous avons tenté dans ce cahier, c'est de suggérer des pistes de travail concrètes à tous ceux qui, de près ou de loin, acteurs ou simples citoyens, se sentent concernés par l'Education à l'Environnement. Notre conclusion tient en quelques lignes :

* Les six propositions et les "pistes d'action" présentées ici par le groupe qui a élaboré ce cahier doivent être considérées comme des **points de départ**. Un nouveau travail collectif pourrait prolonger la réflexion initiale, le débat et l'action.

* Le Chantier Education à l'Environnement de l'Alliance, animé par le réseau Polis, développe depuis plusieurs années un dialogue et une réflexion sur l'Education à l'Environnement. **Chacun peut en devenir partenaire**, libre et indépendant.

* Au-delà, nous vous proposons, avec la proposition terminale, d'**étendre ce travail** vers des nouveaux partenaires et de nouveaux outils d'échange et de travail d'ampleur internationale.

Vous trouverez à la fin de ce cahier une fiche permettant de nous signaler votre souhait de continuer avec toute notre équipe, à travailler à ... "la suite". Remplissez-la ! A bientôt...

Post-scriptum

On ne peut, au moment où nous mettons la main à la version finale de ce cahier, garder le silence sur les épouvantables actes terroristes du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis et sur leur suite tout aussi tragique. Nous voulons insister sur l'urgence qu'il y a pour nous, éducateurs et militants, à unir nos forces pour contribuer à faire développer chez les jeunes et les adultes, les valeurs de responsabilité, de solidarité, de tolérance, d'autonomie, mises d'ailleurs en avant par la communauté de l'Education à l'Environnement. Au-delà de notre solidarité pour les victimes des actes terroristes et pour les victimes de la guerre, c'est bien sûr la valeur de tolérance qui doit nous inciter à combattre de toutes nos forces l'intolérance et donc les extrémismes, la violence, la guerre, le mépris de l'Homme. Nous devons aussi réfléchir sur les sources profondes des actes terroristes et, surtout les mieux pourvus d'entre nous, réfléchir sur nos "dieux" masqués qui se révèlent par la glorification de la croissance, du développement, du progrès, du bien-être égoïste, de la consommation à tout va. Il faut encore nous interroger sur l'influence que nous pourrions - nous, simples citoyens - avoir sur les responsables (trop souvent "irresponsables"), notamment ceux qui gravitent dans les sphères économique et politique.

Nous ne sommes pas seuls ! A travers notre travail commun, nous avons commencé à construire des liens d'amitié, de respect, de reconnaissance. Nos réseaux constituent notre force et nous permettent d'espérer. Est-ce de l'Utopie que de penser pouvoir arrêter la violence, éradiquer la misère, la peur, le désespoir ? Sûrement ; mais plus que jamais, selon le titre de l'ouvrage de René Dumont, nous sommes devant ce dilemme "l'Utopie ou la mort". Nous ne trouverons de solutions que si l'Utopie se fait réalité.

Liste des fiches d'illustration supplémentaires

Notre réflexion a été enrichie par un certain nombre d'expériences et d'articles rédigés par les participants au forum de discussion et à la rencontre de Syros. Ces documents ne pouvant pas être retenus dans la présente édition pour des raisons de taille, ils seront publiés en anglais et français dans les prochains numéros de notre bulletin "Dialogues pour l'Éducation à l'Environnement" et disponibles sur le site web du chantier Education à l'Environnement de l'Alliance (<http://www.alliance21.org/fr/themes/envireduc.htm>). En voici la liste :

- * **"Systemic approach as a method to integrate sanitation, health and hydric resources in Environmental Education and Management"**, Debora Cynamon, Kligerman, Szachna Eliaz Cynamon and Emilio Lebre La Rovere (Brésil)
- * **"Une association locale préfère l'action juridique"**, Yannick Geffray (France)
- * **"Constitutional Principles and Ideals for Environmental Education in Europe"**, Pr. John N. Hatzopoulos (Grèce)
- * **"Education non formelle à l'environnement : quels publics, quelles stratégies de communication dans les pays en voie de développement ?"**, Mathieu Houinato (Bénin)
- * **"Women and Environmental Education. A preliminary proposal"**, Kuntala Lahiri-Dutt (Inde)
- * **"Methodology for subjective assessment of Environmental Attributes"**, Kuntala Lahiri-Dutt (Inde)
- * **"Dossier de Candidature : Le projet EDAMAZ, Éducation Relative à l'Environnement en Amazonie"**, Université du Québec à Montréal, Prix d'excellence de la Banque Scotia et de l'AUCC pour l'internationalisation, Avril 2000, Lucie Sauvé (Canada)
- * **"Esquisse d'une formation à la lecture des événements environnementaux complexes pour les jeunes journalistes"**, Philippe Robichon (France)
- * **"La formation continue des enseignants en Education Relative à l'Environnement : la proposition d'EDAMAZ"**, Lucie Sauvé et Isabel Orellana. *In* Sato, Michèle et José Eduardo dos Santos, São Paulo, *Educação ambiental*, Universidad Federal de São Carlos (ouvrage en préparation).
- * **"International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse"**, Lucie Sauvé, Tom Berryman et Renée Brunelle, 2000 (Canada)
- * **Actes de la conférence internationale sur l'Éducation Relative à l'Environnement : *Environmental Education in the Context of Education for the***

21st Century: Prospects and Possibilities, Larisa, Grèce, 6-8 octobre 2000, p. 42-63 (Grèce)

* **"L'Éducation Relative à l'Environnement : une dimension essentielle de l'éducation fondamentale"**, Lucie Sauvé, Ph.D., Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal - Texte publié dans Gohier, Christiane et Laurin, Suzanne (2001). *La formation fondamentale - Un espace à redéfinir*. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 293-318.

* **"Éducation et Environnement à l'école secondaire. Un répertoire de modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement"**, Une recherche collaborative sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal, Les Éditions Logiques.

* **"Le Développement Durable : idée généreuse ou miroir aux alouettes ?"** Christian Souchon (France)

* **"Le rôle de l'architecte pour la sensibilisation du grand public sur l'architecture bioclimatique"**, Francesco Tabacco (Italie)

* **"Ecological footprints: a tool for evaluating the impact on the Earth of an individual, group or nation in terms of the land required to maintain a way or standard of living"**, David J. Williams (Australie)

* **"From Conservation Education, via Environmental Education, to Sustainable Development Education"**, Abraham Blum (Israël)

* **"The interaction between a strong environmental NGO and governmental agencies"**, Abraham Blum (Israël)

* **"Éducation à l'Environnement et formation à une pensée complexe"**, Jean-Paul Braux (France)

Coordonnées des auteurs des fiches présentées dans ce cahier et des membres de l'équipe d'animation

PRENOM	NOM	STRUCTURE	FAX	ADRESSE	E-MAIL
Jean-Paul	BRAUX	Service Scientifique Fédération des Associations Laiques du Puy-de-Dôme (FAL63)	+33-4 73 90 96 28	21-25, Place Deille 63 000 Clermont-Ferrand FRANCE	Jean- Paul.BRAUX@wanadoo.fr sciencefal63@wanadoo.fr
Abraham	BLUM	Hebrew University of Jerusalem	+972-3 95 81 774	Hashomer 12/9 Rishon Lezion 75 324 ISRAEL	blum@agri.huji.ac.il
Yannick	GEFFRAY		+33-2-96704976	3, rue Joffre, 22410 St Quay- Portrieux FRANCE	
Hans	HARMS		+34-943-47 53 38	Avda de Madrid 34-11B 20 011 San Sebastian ESPAGNE	hansharms@clientes.eusk altel.es
Lydia	NICOLLET		+33-4-93 95 01 87	880, chemin Rabiac Estagnol Le Florian, 16 06600 Antibes, FRANCE	lydia@alliance21.org
Urbain	NJATANG	FOJEP (Forum des Jeunes pour la Promotion du Développement)		BP 30 286 Yaoundé CAMEROUN	njatang@yahoo.fr fojepde@caraimail.com
Kuntala	LAHIRI-DUTT	Reader Department of Geography University of Burdwan	+91-342-564452	Department of Geography University of Burwan Burdwan 713104 W. Bengal INDE	ovimanyu@dte.vsnl.net.in
Jean- Michel	LEX			Rue de la Gare, 2, 4850 Plombières BELGIQUE	jm.lex@citoyen.com

Polyxeni	RAGOU			+30-231-23 299	1, rue Hatzopoulou Lamia 35 100 GRECE	pragou@otenet.gr
Carmen	RAMOS	D.I.R.E.S. (Didactique Innovation Recherche pour l'Education Scientifique)			135, rue de la Roquette, 75 011 Paris FRANCE	caramos@minitel.net
Marcos	REIGOTA	Département d'Education de l'Université de Sorocaba			rua Nhambiquaras 11, 17 605 030 Tupa, Sao Paulo BRESIL	reigotam@zipmail.com.br
Vera	RODRIGUES		55-11-5051- 7505		Al Anapurus, 1213 - apto 21. Moema - Sao Paulo - SP Cep 04087-003 BRASIL	vera.rodrig@uol.com.br
Philippe	ROBICHON		33-1-46 78 41 18		22, rue de la Chapelle, 94800 Villejuif FRANCE	philipp@wanadoo.fr
Lucie	SAUVE	Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal	514-987 4608		C.P. 888 succ Centre Ville H3C 3P8 Montréal - Québec CANADA	sauve.lucie@uqam.ca
Christian	SOUCHON	D.I.R.E.S. (Didactique Innovation Recherche pour l'Education Scientifique)	33-1-43 54 30 41		23, rue des Fossés Saint-Jacques 75 005 Paris FRANCE	c.souchon@ifrance.com
Francesco	TABACCO		39-055-29 49 74		Piazza San Marco 10 50 121 Firenze ITALIE	h.holubov@agora.it
David	J. WILLIAMS	Environmental Consultant (Urban and Industrial Air Quality)			32/26 Charles Street Five Dock New South Wales 2047 AUSTRALIE	khokababuw@hotmail.com
Yolanda	ZIACA	Polis - Réseau international en Education à l'Environnement	30-22810-87840		Polis - RIEE B.P. 4, 84100 Ermoupolis GRECE	polis@otenet.gr http://allies.alliance21.org/polis/

Les suites : par où commencer

FICHE A REMPLIR PAR CEUX QUI SOUHAITENT TRAVAILLER SUR LES SUITES DE CE CAHIER

A envoyer à l'équipe d'animation :
Polis - RIEE, B.P. 4, 84100 Ermoupolis, Grèce
Tel : 30-22810-87804 - Fax : 30-22810-87840- e-mail : polis@otenet.gr
<http://allies.alliance21.org/polis/>

Nom :

Prénom :

Adresse :

Tél. :

Fax :

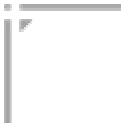
E-mail :

Profession :

Membre de (association, réseau, structure administrative, etc.) :

Projets dans lesquels je souhaiterais m'impliquer (parmi ceux proposés dans ce cahier ou autres - à préciser) :

Ce que je pourrais apporter (en matière de compétences, individuelles ou collectives, outils, partenaires, etc.) :



L'Alliance pour un monde responsable pluriel et solidaire

Agir collectivement pour contribuer à des transformations répondant aux défis du XXI^{ème} siècle.

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses initiatives dans différentes régions du monde, issues des milieux les plus variés, contribuent à la mise en mouvement de divers acteurs sociaux afin d'organiser un vaste processus mondial, susceptible de participer à la recherche de valeurs, de propositions et de règles pour surmonter les nouveaux défis auxquels fait face l'humanité.

Au début des années 90, de nombreuses rencontres continentales, thématiques et collégiales sont organisées. Ce processus aboutit en 1993 à la rédaction de la *Plate-forme pour un monde responsable et solidaire*.

Des groupes régionaux se mettent en place, des réseaux professionnels et thématiques internationaux sur les grandes questions de notre temps se développent, l'Alliance est lancée. Elle reçoit, entre autres, l'appui financier et technique de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (FPH).

Il s'agit d'inventer de nouvelles formes d'action collective, allant de l'échelle locale jusqu'au niveau mondial, afin de peser ensemble sur l'avenir d'un monde de plus en plus complexe et interdépendant.

Le défi de l'Alliance est de favoriser l'unité dans la diversité, en proclamant la capacité de nos sociétés à comprendre et valoriser la complexité des situations, l'interdépendance des problèmes, la diversité et la légitimité des points de vue géoculturels, sociaux et professionnels.

L'Alliance, espace d'échanges, de réflexions et de propositions, se structure autour de 3 axes principaux d'organisation :

Les groupes locaux visent à réunir des personnes d'une commune, d'une région, d'un pays, d'un continent, à partir des réalités et des enjeux de leur société. C'est la **voie géo-culturelle**. Elle reflète la diversité des lieux et des cultures.

Les groupes d'acteurs socio-professionnels veulent susciter le dialogue et la mobilisation dans une profession, un milieu donné (jeunes, paysans, scientifiques, élus locaux ...). C'est la **voie collégiale**. Elle reflète la diversité des milieux sociaux et professionnels, leurs préoccupations et responsabilités face à la société et aux défis du monde actuel.

Les chantiers thématiques cherchent à former des groupes de réflexion sur les grandes questions qui concernent notre avenir commun (gestion durable de l'eau, intégration régionale et mondialisation, marchés financiers, art et société...). C'est la **voie thématique**. Elle reflète la diversité des défis auxquels

L'Humanité est confrontée pour le XXIème siècle. Les chantiers thématiques sont regroupés en quatre pôles : Valeurs et Culture, Economie et Société, Gouvernance et Citoyenneté, Humanité et Biosphère.

Cherchant à tirer parti de la richesse et des expériences accumulées par ces groupes de réflexion tout en s'articulant à des dynamiques citoyennes convergentes, l'Alliance s'est donnée comme objectif d'aboutir à des propositions concrètes, collectivement élaborées. C'est ainsi qu'ont été organisées :

- **des rencontres internationales**, au sein de chaque chantier thématique et de chaque collège,
- **des Assemblées continentales simultanées** (Afrique, Amériques, Asie, Europe) et une rencontre régionale dans le monde arabe (au Liban) en juin 2001.
- une **Assemblée mondiale de Citoyens** qui s'est tenue en décembre 2001 à Lille- France, réunissant plus de 400 participants du monde entier.

L'ensemble de ces rencontres ont permis l'élaboration d'une soixantaine de *cahiers de propositions pour le XXIème siècle* et d'une *Charte des responsabilités humaines*, édités en plusieurs langues et dans différents pays.

Depuis le début de l'année 2002, l'Alliance s'engage dans un processus de diffusion et de valorisation de ces résultats. Les réseaux s'élargissent, se diversifient et leurs thèmes de travail deviennent de plus en plus transversaux. Par ailleurs, ils renforcent des liens avec les autres démarches visant à une autre mondialisation.

Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter le **site de l'Alliance** www.alliance21.org qui présente en trois langues (français, anglais et espagnol) l'histoire de l'Alliance, les défis auxquels elle répond, les chantiers et les forums de discussion qu'elle accueille.

Courriel : info@alliance21.org

Les cahiers de propositions sur internet

Tous les cahiers de propositions, qu'ils soient sous forme provisoire ou définitives, et dans toutes leurs traductions, sont disponibles sur le site internet de l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, à l'adresse :

<http://www.alliance21.org/fr/proposals>

Thèmes disponibles :

Valeurs, éducation, cultures, art et science

Education et enseignants - L'éducation à une citoyenneté active et responsable - L'Alliance et les médias - L'Art et l'Identité Culturelle dans la construction d'un monde solidaire - Femmes - Actions et propositions de jeunes pour un changement social - Une diversité culturelle interculturelle à l'ère de la globalisation - Propositions du collège interreligieux - Guerres, génocides, ...face aux situations extrêmes, restaurer l'humanité dans l'humain - Penser la réforme de l'Université - Maîtrise sociale du système de production scientifique - Société de l'information, société de la connaissance : la nécessaire maîtrise sociale d'une mutation - Temps et développement soutenable

Economie et société

Les transformations du monde du travail - Le mouvement syndical à l'aube du 21ème siècle - Exclusion et précarité - Entreprises et solidarité - L'exercice des responsabilités de l'entreprise - L'entreprise responsable - Production, technologie et investissement - Consommation éthique - Politique fiscale, impôt, répartition du revenu national et sécurité sociale - Finance solidaire - Sortir du dédale de la financiarisation : pour une finance au service du Bien Commun - La monnaie sociale : levier du nouveau paradigme économique - Dette et ajustement - Commerce équitable - De l'échec de l'OMC à Seattle ... aux conditions d'une gouvernance globale - Souveraineté alimentaire et négociations commerciales internationales - Le développement intégralement durable, une alternative à la globalisation néo-libérale - Politiques économiques, idéologie et dimension géo-culturelle - Femmes et économie - Economie solidaire - La santé et ses enjeux au 21ème siècle - Les défis de la pêche artisanale au 21ème siècle - L'agriculture et le développement durable - Le droit des peuples à se nourrir et à réaliser leur souveraineté alimentaire - Sécurité Alimentaire

Gouvernance et citoyenneté

Les principes de la gouvernance au 21ème siècle - Le territoire, lieu des relations : vers une communauté de liens et de partage - Penser la ville de demain : la parole des habitants - Violences urbaines - Les paysans face aux défis du 21ème siècle - Les leaders sociaux au 21ème siècle : défis et propositions - Autorités locales ou animation locale - Etat et développement - Alimentation, nutrition et politiques publiques - De la conversion des industries d'armement à la recherche de la sécurité - Les militaires et la construction de la paix - Refonder la gouvernance mondiale pour répondre aux défis du 21ème siècle

Relations entre l'humanité et la biosphère

Education à l'environnement : 6 propositions pour agir en citoyens -
Propositions relatives à la question de l'eau - Sauver nos Sols pour
Sauvegarder nos Sociétés - Forêts du Monde - Efficacité énergétique - Ecologie
industrielle : programme pour l'évolution à long terme du système industriel -
Société civile et OGM : quelles stratégies internationales ? - Refuser la
privatisation du vivant et proposer des alternatives

Les éditeurs partenaires

Edition en espagnol au Pérou : Centro Bartolomé de las Casas (Cusco)

Renaud BUREAU du COLOMBIER et Camilo TORRES
E-mail: ccamp@apu.cbc.org.pe

Centro Bartolomé de las Casas
Pampa de la Alianza 465
Cusco - Pérou

Tel +51 84 236494
+51 84 232544
Fax +51 84 238255

Edition en portugais au Brésil : Instituto Pólis (São Paulo)

Hamilton FARIA
E-mail: hfarria@polis.org.br
<http://www.polis.org.br>

Instituto Pólis
Rua Araújo, 124 - Centro
São Paulo - Sp - Brésil
CEP 01220-020

Tel: + 55 11 3258-6121
Fax: +55 11 3258-3260

Edition en arabe au Liban : Centre Culturel du Liban Sud (Beyrouth)

Ziad MAJED
E-mail: zmajed@hotmail.com

Tel: + 961 1 815 519
Fax: + 961 1 703 630

**Edition en anglais en Inde :
Pipal Tree (Bangalore)**

E-mail: pipaltree@vsnl.com
<http://www.allasiapac.org>

Pipal Tree
139/7 Domlur Layout,
Bangalore 560071 - India

Tel : +91 80 556 44 36
Fax : +91 80 555 10 86

**Edition en chinois :
Yanjing group (Beijing)**

GE Oliver (Haibin)
E-mail: ollie@mail.263.net.cn

Room 521, Goldenland Bldg.
#32 Liangmahe Road, Chaoyang District
Beijing, P.R. China
Postal Code 100016

Fax: +86 10 64643417