**CAHIER DE PROPOSITIONS**

# Education à l'Environnement : 6 propositions pour agir en citoyens

**Chantier Education à l'Environnement**
**de l'Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire**

**Coordination :**
**Polis – Réseau International en Education à l'Environnement**

**Edition :**
**Fondation Charles-Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme**

**Septembre 2001.**

## REMERCIEMENTS

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 amorçé le travail collectif avec le texte diffusé, 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 2000, 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 fiches d'expériences rassemblées à Syros.

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

## AVERTISSEMENT

Le texte de propositions a été rédigé par l'équipe d'animation du forum, qui a eu la responsabilité d'élaborer une synthèse à partir des discussions tenues durant le forum de discussion sur Internet et 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 d'un débat animé qui n'a pas pu aboutir à un consensus. Les positions exprimées dans le texte de synthèse 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 elles expriment parfois des avis divergents.

Yolanda Ziaka
Philippe Robichon
Christian Souchon

Contact avec l'équipe d'animation :

Polis – RIEE, B.P. 4, 84 100 Ermoupolis, Grèce
Fax : 30-281-87840 – e-mail : polis@otenet.gr
www.echo.org/polis

# Liste des participants et animateurs du groupe de travail

## Participants du forum Education à l'Environnement sur Internet (janvier – juin 2001) et de la rencontre de Syros, Grèce (23 à 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 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 departement de la gestion de l'environnement et de la gouvernance democratique 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 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 proposition, 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

# SOMMAIRE

**PREAMBULE : UNE VOLONTE D'AGIR** ..... **5**

NOTRE DEMARCHE POUR L'ELABORATION DE CE CAHIER DE PROPOSITIONS ..... 5
A QUI S'ADRESSE CE CAHIER DE PROPOSITIONS ? ..... 6

**1. UNE PROPOSITION CADRE POUR UNE EDUCATION CITOYENNE** ..... **8**

1.1 LE CONTEXTE ..... 8
1.2 PROPOSITION-CADRE : ..... 9
1.3 ILLUSTRATION ..... 9

**2. DEUX PROPOSITIONS SUR L'EDUCATION FORMELLE** ..... **10**

2.1 UNE PROPOSITION RELATIVE AUX SYSTEMES EDUCATIFS ..... 10
*2.1.1 Le contexte* ..... *10*
*2.1.2 Les pistes d'action* ..... *10*
*2.1.3 Illustration* ..... *11*
2.2 UNE PROPOSITION RELATIVE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ..... 11
*2.2.1 Le contexte* ..... *11*
*2.2.2 Les pistes d'action* ..... *11*
*2.2.3 Illustration* ..... *12*

**3. UNE PROPOSITION VERS LE GRAND PUBLIC ET SON ADAPTATION A DIVERSES CATEGORIES CIBLES** ..... **12**

3.1 LE CONTEXTE ..... 12
3.2 LES PISTES D'ACTION ..... 13
3.3 ILLUSTRATION ..... 14

**4. UNE PROPOSITION RELATIVE A DES GROUPES SOCIO-PROFESSIONNELS / " GROUPES-RELAIS " POUR ATTEINDRE LE GRAND PUBLIC** ..... **15**

4.1 LE CONTEXTE ..... 15
4.2 LES PISTES D'ACTION ..... 16
4.3 ILLUSTRATION ..... 18

**5. UNE PROPOSITION TERMINALE POUR LA CREATION D'OUTILS COLLECTIFS DE TRAVAIL** ..... **19**

5.1 LE CONTEXTE ..... 19
5.2 LES PISTES D'ACTION ..... 19

**CONCLUSION : DES NOUVEAUX PARTENARIATS** ..... **21**

**POSTFACE… FACE A LA TRAGEDIE DE L'ACTUALITE DU 11 SEPTEMBRE 2001 ET SES SUITES** ..... **21**

**FICHES D'ILLUSTRATION** ..... **22**

**LISTE DES FICHES D'ILLUSTRATION SUPPLEMENTAIRES** ..... **49**

**ANNEXES** ..... **51**

COORDONNEES DES AUTEURS DES FICHES PRESENTEES DANS CE CAHIER ..... 51
LES SUITES : PAR OU COMMENCER ..... 53

# PREAMBULE : UNE VOLONTE 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, pluriel et solidaire* a constitué pour nous le fondement de l'approche adoptée dans ce cahier.

C'est dans cette perspective que nous proposons d'élargir le champ de l'Education à l'Environnement (E.E.) au-delà d'un savoir concernant les préoccupations relatives aux problèmes d'environnement et de gestion des ressources. L'Education à l'Environnement prend ses racines lointaines dans les mouvement de protection de la nature (Sierra Club et grandes réserves naturelles aux U.S.A., réserve de la forêt de Fontainebleau en France, par exemple). Plus tard les problèmes environnementaux appellent une prise de conscience, à la suite de la conférence internationale de Stockholm (1972) , qui voit la création du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (P.N.U.E.) ; ce programme comprend un volet éducatif et l'UNESCO organise alors 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'E.E. 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 un 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 que la mesure des dégâts et des risques ne suffit plus et que l'on doit agir au-delà de l'analyse et de la réflexion s'impose. Dans ce contexte, émettre des propositions choisies et 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 concrets 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 au 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 fiches d'illustrations**, destinées à offrir des exemples concrets d'expériences et de réflexions à ceux déjà engagés ou qui s'engageront dans l'action.

Dans ces fiches d'illustration établies à partir des expériences vécues et/ou de suggestions argumentées, les aspects descriptifs sont réduits au maximum et ces surtout l'analyse du processus qui a été mise en avant avec une recherche des éléments critiques et d'évaluation. Le but des fiches n'est pas de fournir des modèles ou des recettes mais de donner confiance et de susciter l'engagement dans l'action.
En outre, pour chaque proposition est indiqué **le contexte de départ** qui décrit les éléments d'une situation qui justifie la proposition, puis vient une liste de pistes d'action plus concrètes, plus précises et adaptées à chaque groupe-cible, et enfin l'annonce des fiches d'illustration correspondantes.

L'objectif d'ensemble pour la rédaction de ce cahier rejoint celui de l'Education à l'Environnement (EE), en tant que partie ou moteur d'une **éducation relative à l'exercice de la citoyenneté**, qui est bien de fournir à tous, grâce à un processus éducatif élargi, les moyens d'acquérir des compétences permettant l'action de façon 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 à l'île de Syros en Grèce, fin juin 2001. Nous avons débattu de questions de base, recueilli de nouvelles réactions, élaboré un plan de propositions actualisé, et rédigé des fiches qui illustrent les propositions.
- la phase de rédaction finale du texte de propositions proprement dit a été assumée par l'équipe d'animation. La rédaction des fiches d'illustration par les participants de la rencontre a été finalisée début juillet et les fiches ont été présentées à travers le forum sur Internet. Les participants ont donné leur avis critique sur les fiches rédigées par les autres et les auteurs ont repris la rédaction en intégrant ces remarques.

***A qui s'adresse ce cahier de propositions ?***

Ce cahier s'adresse en priorité à certains publics spécifiques qui ont été choisis dans le souci de s'approcher, le plus possible, d'une action concrète :

1) 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.

2) 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 : public qui va des ministères concernés jusqu'aux élus des plus petits villages dont le devoir est de prendre des décisions qui affectent l'environnement et la qualité de vie et d'expliquer leurs choix,
- les différents acteurs des médias (journalistes, chroniqueurs, réalisateurs d'émissions ou de documents audio-visuels),
- les responsables des grands syndicats.

3) Il est également destiné :

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

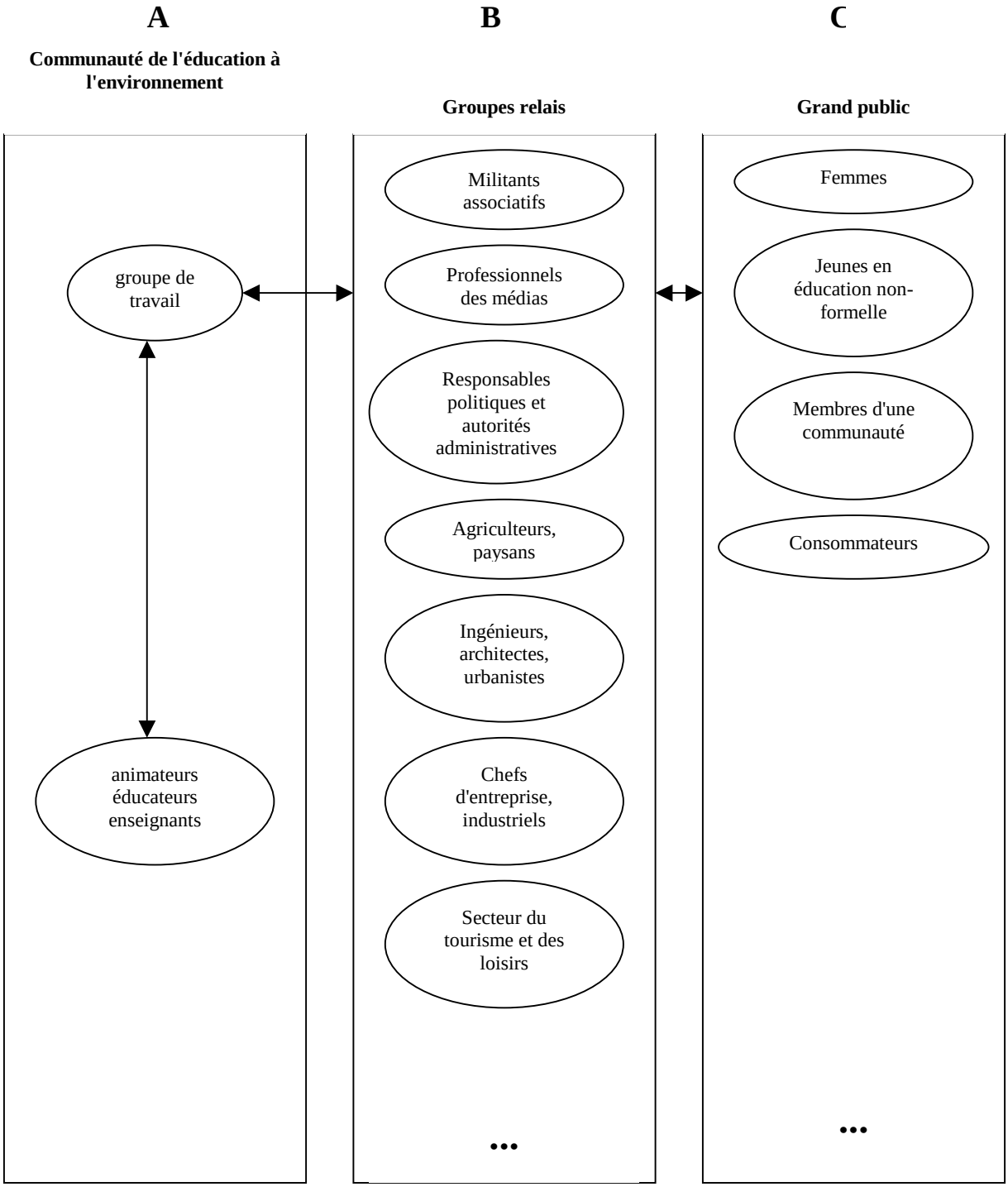
4) Il concerne enfin des groupes socio-professionnels (agriculteurs, aménageurs, ingénieurs, producteurs), dont l'activité, par sa nature même, exerce un impact sur l'environnement.

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, 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 public large en adoptant certaines de nos propositions et en les mettant en œuvre. L'organisation du cahier s'est faite ainsi, en prenant en compte la distinction des publics-cibles, entre les groupes-relais et le grand public que nous souhaitons toucher. Le schéma suivant rend compte de la 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 à notre groupe de travail 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 ou 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 correspondance avec chacun de ces groupes.*



# 1. UNE PROPOSITION CADRE POUR UNE EDUCATION CITOYENNE

## *1.1 Le contexte*

Pour cet ensemble de propositions 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 avant d'une logique de la mort.

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

- La crise actuelle permet d'entrevoir, au seuil du XXI$^{ème}$ 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 appelle de la part de chacun à:**
  **- 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 la 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 " sont ressentis aux niveaux économique, social, culturel, environnemental et nous font sentir 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 un sentiment d'impuissance plutôt que d'être engagé à participer.

- 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. Or l'acquisition de compétences pour l'action n'est pas suffisante. A travers l'Education à l'Environnement, nous devons susciter **l'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 - , survie 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 donner comme objectif à l'EE 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 ! 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'EE 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 des 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.

- **Ce processus 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 signifie 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.

▪ Or on constate le paradoxe 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 :

### ***1.2 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'EE à une éducation relative à l'exercice de la citoyenneté, une éducation des citoyens pour agir, à la fois en étendant et en précisant son champ d'action. Il s'agit de rechercher le développement d'un état d'esprit critique, préalable à toute action civique. Une telle approche pourrait influencer, au-delà des systèmes éducatifs dans leurs dimensions pédagogiques et culturelles plus globales, l'ensemble de la communauté citoyenne.
Depuis la Conférence des Nations Unis 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 - Grèce, en 1997). Suivant cette tendance, l'EE s'intégrerait alors dans cette Education au Développement Durable.

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 une définition claire et précise. En outre, on s'interroge peu sur ses implications culturelles et éthiques, 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, qui est proposée comme une dimension éducative destinée à " absorber " et intégrer toute autre forme d'éducation, dont l'EE, 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'EE dans une éducation qui vise à ce que le citoyen se sente concerné, responsable et capable d'action efficace.

Les pistes d'action proposées par la suite cherchent à concrétiser au maximum la proposition-cadre dans son application adaptée à chaque groupe – cible : elles pourraient être considérées comme de véritables 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…**

### ***1.3 Illustration***

❖ 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

- Education et Environnement : construire l'espoir sans naïveté, Lucie Sauvé
- Le " panel des citoyens " : un essai de promotion de la démocratie participative, Yolanda Ziaka

*Pour lire ces fiches, allez à la page 25.*

# 2. DEUX PROPOSITIONS SUR L'EDUCATION FORMELLE

## *2.1 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.**

### 2.1.1 Le contexte

Beaucoup de systèmes éducatifs, dans les pays en développement mais aussi dans les pays dits développés, sont à l'heure actuelle encore trop souvent liés à une orientation très académique et, à partir du niveau de l'enseignement secondaire, 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 vers 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, les systèmes éducatifs de ce type 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. De plus dans le contexte de globalisation de l'économie, le rôle de la formation continue, comme une réponse au chômage, commence à peine à être reconnu.
Une idée essentielle est qu'une éducation relative à l'exercice de la citoyenneté s'appuyant notamment sur un regard critique dans des cas concrets permettrait aux élèves et futurs citoyens de participer réellement à la gestion de la société et de ses problèmes.

### 2.1.2 Les pistes d'action

Les systèmes éducatifs sont faciles à identifier et les "cibles" de l'action précises. L'action à l'intérieur d'un système éducatif donné impose toutefois la prise en compte des contraintes, administratives et plus généralement sociales, qui caractérisent ce système.

Les pistes d'action sont alors de chercher l'introduction dans de tels systèmes éducatifs de processus permettant de façon générale :

- de développer une approche globale et critique qui sera adoptée par les systèmes dans leur ensemble, même et surtout en rapport avec 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, dans le but de 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 des disciplines traditionnelles, mais non spécifiques de 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 des 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 vers la communauté, etc.).

**2.1.3 Illustration**

- L'Education à l'Environnement à travers l'enseignement de la matière " Science-Technologie-Société " : le rapport Harari, Abraham Blum
- Le projet scolaire Yahas en Education à lEnvironnement, Abraham Blum
- Un plaidoyer pour la promotion de l'Education à l'Environnement dans un système éducatif, Christian Souchon.

*Pour lire ces fiches, allez à la page 25.*

***2.2 Une proposition relative à la formation des enseignants***

***Proposition 3***

**Susciter le développement de formations spécifiques des enseignants et éducateurs à la mise en oeuvre d'une Éducation à l'exercice de la Citoyenneté, en s'appuyant sur une recherche pédagogique adaptée.**

**2.2.1 Le contexte**

La formation des éducateurs, aussi bien dans la sphère des systèmes éducatifs formels que dans le secteur parascolaire, reste axée sur des savoirs relatifs aux connaissances. Or les objectifs pédagogiques dans les méthodes actives (employées en EE, entre autres) sont davantage orientés vers ce qu'on appelle "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 ceux de modification d'attitudes et de comportements.
En outre si l'on souhaite s'inscrire vraiment dans une stratégie du "comprendre pour agir", les apprenants doivent accéder à l'acquisition de compétences, davantage basées sur les méthodes et les outils maîtrisés plutôt que sur les simples connaissances, ainsi qu'à l'envie d'employer ces compétences pour agir.

Il se trouve ainsi que 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, c'est de leur généralisation dans les systèmes éducatifs qu'il convient de se préoccuper.

**2.2.2 Les pistes d'action**

Pour le développement de cette proposition on cherchera à mettre en place et à diffuser des formations visant à mieux former les enseignants et éducateurs sur les méthodes adaptées à l'E.E. 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 d'un projet (choix du sujet, recherche de partenaires, choix de méthodes et de matériels éducatifs, mise en œuvre, évaluation).

Dans ce sens, on peut se servir des "matériels" didactiques disponibles et réputés efficaces et des expériences significatives déjà couronnées de succès, développés et mis en œuvre, spécifiquement pour l'EE, partout dans le monde.

Au sein de la communauté éducative en EE 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 par :

- 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.

**2.2.3 Illustration**

- Un programme brésilien pour l'environnement destiné aux enseignants et aux chefs de communautés : Le projet *Muda o Mundo, Raimundo!*, Vera Rodrigues

- Le projet d'un mouvement d'écoles en Développement Durable et Durablement en Développement, Jean-Michel Lex

*Pour lire ces fiches, allez à la page 25.*

# 3. UNE PROPOSITION VERS LE GRAND PUBLIC ET SON ADAPTATION A DIVERSES CATEGORIES CIBLES

***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 s'insèrent aussi dans la vie collective.**

***3.1 Le contexte***

Cette proposition cherche à mobiliser les citoyens en général, le plus grand nombre de gens possible. Le but 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. Nous remarquons qu'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 à s'adresser au grand public, à un très large public, à tout le monde !
C'est d'abord un ensemble si large et dont les limites sont si floues qu'il convient sûrement à son égard de penser davantage à une sensibilisation plutôt qu'à une véritable éducation en profondeur. Par ailleurs, il nous est très vite apparu que chercher à atteindre le plus grand nombre de citoyens possible n'était probablement qu'une belle utopie. L'utilisation de groupes-relais (groupes organisés, groupes socioprofessionnels définis) peut permettre de mieux toucher de grand public (voir proposition N° 5).

Ainsi, en visant ce public, pour une efficacité optimale, notre réflexion nous a conduit sur deux voies.

1) La première voie nous a amenés à distinguer certaines catégories à l'intérieur de ce grand public, à partir de quelques caractéristiques qui restent générales mais qui impliquent des rôles différentiés (l'appartenance à une communauté, l'activité au sein de celle-ci, le degré d'intégration…).

Il nous est 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 on peut remarquer que les 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 communautéregroupées géographique 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.
Par ailleurs tout citoyen peut à tout âge de sa vie être considéré en tant que consommateur ; même les plus démunis ont leur vie basée sur une consommation minimale assurant des besoins essentiels.

*Remarque* : 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 consiste à préciser que le grand public peut être touché à des moments et en des lieux très différents, où des messages à valeur pédagogique peuvent être délivrés vers un ensemble de citoyens ordinaires (pas forcément identifiés au sein d'une communauté spécifique ou d'un groupe socioprofessionnel donné).

Quant aux moments, il est possible d'identifier :
- des temps de consommation,
- des temps de trajets, voyages et de transports,
- des 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…).

### ***3.2 Les 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 plus 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 à propos des affaires publiques et de pouvoir s'engager plus dans leur gestion,
- d'obtenir plus de moyens pour l'analyse critique des situations et 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 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 un large domaine 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 la société productiviste et sur-consommatrice des pays riches.

De façon 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 souvent une question posée pour exprimer leur rejet pour l'école qui réciproquement les rejette aussi parfois implicitement),
- de susciter l'engagement des jeunes et leur donner les moyens pour qu'ils puissent prendre des initiatives et 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 appellent à l'engagement des jeunes au travers de 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 à trois ans !). La possibilité d'une analyse critique de l'information diffusée par les médias est évidemment liée au rôle éducatif que pourraient jouer les journalistes et les autres professionnels de l'information.

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 à des responsables politiques, aux élus, à l'administration qui sont, entre temps, laissés 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, ce qui amène à :
- 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 défaillants (choix en matière d'aménagement du territoire, parexemple 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 existantes,
- 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 concerne 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 à l'action, par exemple contre certaines autorités défaillantes en matière de contrôle de qualité des produits (alimentation, eau,…) ou de prévention des risques. En dehors du fait que les individus sont invités à participer dans leurs actions, les associations jouent un rôle éducatif quand elles diffusent des points de vue critiques sur les problèmes d'environnement vers le grand public.

### ***3.3 Illustration***

- ❖ Aménagement et développement d'un centre de loisirs en France, Jean-Paul Braux

- ❖ Apprendre en enseignant : l'Education à l'Environnement par l'action, Kuntala Lahiri-Dutt

- Le recours juridique pour l'environnement et l'Education à l'Environnement : le cas de la rivière Fly, Kuntala Lahiri-Dutt et David J. Williams

- Un exemple de gestion communautaire des ressources naturelles par des femmes (Popenguine, Sénégal), Urbain Njatang

*Pour lire ces fiches, allez à la page 25.*

# 4. UNE PROPOSITION RELATIVE A DES GROUPES SOCIO-PROFESSIONNELS / " GROUPES-RELAIS " POUR ATTEINDRE LE GRAND PUBLIC

***Proposition 5***

**Obtenir de groupes organisés ou de certains groupes socioprofessionnels qu'ils servent de relais et de moteurs pour développer une Education à l'Environnement et à la citoyenneté vers le grand public.**

## *4.1 Le contexte*

Toucher le grand public, soit un nombre très étendu de gens, ne peut se faire que par le recours nécessaire à des " groupes-relais ", groupes 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 pour 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 de fait des sensibilisateurs et des éducateurs, à travers la popularisation de connaissances scientifiques lors de la présentation des problèmes d'environnement et de gestion des ressources. Les médias sont en outre un vecteur puissant pour la diffusion des représentations dominantes autour des questions telles que le développement, les rapports sociaux, l'attribution de responsabilités pour l'apparition de problèmes environnementaux.

Les **responsables politiques,** dont l'influence par leurs choix et décisions sur la vie quotidienne de chacun est évidente. Ici nous pouvons distinguer les responsables politiques se situant au niveau local (les membres d'un Conseil Communal ou Municipal), régional, national (élus nationaux) ou international (représentants d'un pays au sein d'organismes internationaux, comme l'Union Européenne, l'Organisation des Nations Unies). En dehors de leurs choix politiques proprement dits, leur discours, repris et diffusé par les médias, informe et forme les citoyens sur des questions qui affectent leur vie.

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

- les **agriculteurs-paysans**, à qui incombe la gestion d'une grande partie des territoires pour la production alimentaire par le biais des écosystèmes artificialisés 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,** les **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 aux particuliers, la conception de dessins de construction et le choix des matériaux de construction.
- les **chefs d'entreprises** et en particulier les **industriels**, dont la nature des activités est susceptible de créer des pollutions, des nuisances et tout genre 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 vers le grand public, ils cherchent à promouvoir 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 pour expliquer les causes des problèmes de pollution et de leurs impacts sur la santé humaine et les écosystèmes, ainsi que les mesures adéquates pour y faire face. De ce fait, ils diffusent et font connaître au grand public, des connaissances et procédés scientifiques et techniques.

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

### ***4.2 Les pistes d'action***

Pour chaque groupe-relais et dans la perspective d'une éducation à l'environnement et à la citoyenneté, les objectifs à atteindre pourraient être les suivants :

1) 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 visant à une meilleure 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 parmi ces objectifs renvoient à la mise en place de formations spécifiques destinées spécifiquement aux membres des associations.

2) 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,
  - 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 <u>des journalistes</u> et d'autre part <u>des militants d'associations</u> :
  - l'objectif de la formation 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 jouant sur l'émotion ;
  - l'objectif de la formation pour les militants d'associations serait d'apprendre à préparer un bon dossier, comme un dossier de presse, afin de mieux argumenter dans un débat ;
- 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, 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.

3) Pour **les responsables politiques et les autorités administratives**

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 groupements 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 :
  - 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) ;
  - organiser des formations spécifiques pour les élus (p.ex. sur les études d'impact, sur la législation en matière d'environnement) ;

- Faire connaître des expériences positives à partir de l'action des responsables politiques : actions et " batailles " en faveur d'environnement menées par des politiques. La diffusion de l'information sur ces actions et leurs implications sur la gestion des problèmes, les démarches et voies d'action empruntées, peut jouer un rôle formateur pour le grand public. Exemple : les questions au Parlement Européen soumises par des élus européens où, parfois, ils demandent que des mesures concrètes soient prises pour résoudre un problème (pollution locale, danger d'extinction d'une espèce), ou encore ils 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 et comment ils se sont engagés, ou démis dans les positions relatives à l'environnement, à la santé, aux risques (choix en matière d'aménagement, de gestion des ressources énergétiques, d'Organismes Génétiquement Modifiés, etc.).

4) **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 de " traçabilité " des aliments, du lieu de culture ou d'élevage d'origine à l'assiette du consommateur,
- des actions conjointes en direction des intermédiaires (secteur agroalimentaire et grands distributeurs).

5) **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 sur 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 l'impact sur les ressources ;
- de se comporter en véritables éducateurs vis-à-vis de leurs clients et des populations.

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

6) **Chefs d'entreprises – industriels**
Vers le monde de l'entreprise et de la production, notamment industrielle, on pourrait agir, d'une part sur la relation entre entreprises et consommateurs-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 la recherche du profit immédiat à une prise de conscience environnementale du consommateur.

- 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-dites entreprises, notamment par l'intermédiaire des syndicats.

7) **Tourisme - loisirs**

- responsabiliser les " consommateurs " de voyages dans leurs choix de destinations et de mode de vie ;
- traduire l'impact sur les ressources naturelles et sur les populations en termes d'atteintes non visibles pour l'acheteur d'un produit touristique ;
- 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.

***4.3 Illustration***

- Comment conduire l'éducation environnementale auprès des paysans ? Le cas du projet APEC au Cameroun, Urbain Njatang
- La formation des journalistes en environnement et leur rôle pour l'éducation en matière d'environnement et à la citoyenneté, Polyxeni Ragou
- L'action d'une grande association pour la sauvegarde des forêts anciennes, Carmen Ramos
- Une pratique agricole exemplaire devient pédagogie par l'action, Philippe Robichon

*Pour lire ces fiches, allez à la page 25.*

# 5. UNE PROPOSITION TERMINALE POUR LA CREATION D'OUTILS COLLECTIFS DE TRAVAIL

***Proposition 6***

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

## *5.1 Le contexte*

Face à un engagement dans l'action, on est trop souvent hésitant, en éprouvant un sentiment d'impuissance devant des forces adverses considérées comme étant incomparablement supérieures : poids du pouvoir administratif et économique, bureaucratie, domination des canaux médiatiques par des groupes économiques, supériorité du savoir des scientifiques et technocrates, état policier...
Une autre réaction est de se fier 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 la formidable occasion 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 par 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 tenterons 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.**

## *5.2 Les 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 une réflexion qui conduit à la prise en compte de valeurs essentielles telles que responsabilité et solidarité, il est nécessaire que les citoyens puissent devenir compétents. Il ne s'agit pas de former des spécialistes qui pourraient s'opposer aux scientifiques, comme par exemple sur le terrain de l'emploi de concepts abstraits et de symbolisations mathématiques (ésotériques pour le grand public), ou qui soient capables de contester les experts techniques. Il s'agit simplement d'acquérir un pouvoir d'analyse critique et d'évaluation, préalable à l'engagement dans l'action.

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

- Inviter des individus et des 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 évaluationet l'auto-critique quipermettent 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 – et employée, dès sa naissance, par le Chantier Education à l'Environnement de l'Alliance, ainsi que par la plupart des autres Chantiers. 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/ou, dans certains pays, sont présentées à la radio. Dans notre cas, les fiches rédigées par les membres de notre réseau sont publiées dans notre bulletin " Dialogues pour l'Education à l'Environnement ", qui paraît dans 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 (cf *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 la mise en place d'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. Il s'agit d'une idée que nous avons déjà proposée aux membres du réseau DPH, mais qui jusqu'à présent n'a pas pu se matérialiser.

- **Développer des formations ciblées** adaptées pour certains groupes (comme les acteurs des médias, les agriculteurs, les chefs d'entreprise, les syndicalistes), à partir des 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, en matière de gestion des ressources…).

**Pour ce qui concerne les participants et membres 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 que 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-sur 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 la 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'EE. 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 la demande d'aide 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'activent en EE.

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 p.ex. sur l'EE à l'intérieur de l'école formelle, l'EE dans le cadre parascolaire, la recherche en EE, 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 : mises 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 : DES 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 finale (n°6), **d'étendre ce travail vers des nouveaux partenaires et pour de nouveaux outils d'échange et de travail** d'ampleur internationale, à leur mise en route et à leur suivi.

*Vous trouverez, en dernière page 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…*

# POSTFACE… FACE A LA TRAGEDIE DE L'ACTUALITE DU 11 SEPTEMBRE 2001 ET SES SUITES

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 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 la 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.

# FICHES D'ILLUSTRATION

***Pour la proposition 1***


- 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 (p.26)
- Education et Environnement : construire l'espoir sans naïveté, Lucie Sauvé (p.28)
- Le "panel des citoyens" : un essai de promotion de la démocratie participative, Yolanda Ziaka (p.31)


***Pour la proposition 2***


- L'Education à l'Environnement à travers l'enseignement de la matière " Science-Technologie-Société " : le rapport Harari, Abraham Blum (p.33)
- Le projet scolaire Yahas en Education à l'Environnement, Abraham Blum (p.34)
- Un plaidoyer pour la promotion de l'Education à l'Environnement dans un système éducatif, Christian Souchon (p.38)


***Pour la proposition 3***


- Le projet d'un mouvement d'écoles en Développement Durable et Durablement en Développement, Jean-Michel Lex (p.40)
- Un programme brésilien pour l'environnement destiné aux enseignants et aux chefs de communautés : le projet *Muda o Mundo, Raimundo!*, Vera Rodrigues (p.41)


***Pour la proposition 4***


- Aménagement et développement d'un centre de loisirs en France, Jean-Paul Braux (p.43)
- Apprendre en enseignant : l'éducation à l'environnement par l'action, Kuntala Lahiri-Dutt (p.46)
- Le recours juridique pour l'environnement et l'Education à l'Environnement : le cas de la rivière Fly, Kuntala Lahiri-Dutt et David J. Williams (p.49)
- Un exemple de gestion communautaire des ressources naturelles par des femmes (Popenguine -Sénégal), Urbain Njatang (p.51)


***Pour la proposition 5***


- Comment conduire l'éducation environnementale auprès des paysans ? Le projet APEC au Cameroun, Urbain Njatang (p.52)
- La formation des journalistes sur l'environnement et leur rôle pour l'éducation en matière d'environnement et à la citoyenneté, Polyxeni Ragou (p.53)
- L'action d'une grande association pour la sauvegarde des forêts anciennes, Carmen Ramos (p.55)
- Une pratique agricole exemplaire devient pédagogie par l'action, Philippe Robichon (p.57)

***POUR LA PROPOSITION 1***

**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 cette fiche, rédigée par Yolanda Ziaka, nous présentons une approche de l'Education à l'Environnement mise en avant par le professeur Marcos Reigota, enseignant au Département d'Education de l'Université de Sorocaba au Brésil, qui donne la priorité aux concepts politiques, philosophiques et culturels ainsi qu'aux valeurs de l'autonomie, de la citoyenneté et de la justice sociale.*

Cette approche est accompagnée par une analyse critique du mode de développement mis en avant dans les pays de l'Amérique Latine, du mode d'exploitation des ressources naturelles imposé par les pays colonisateurs, du génocide, 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 une participation citoyenne 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 à dépasser l'ambiguïté dans leur rapport aux métropoles culturelles, politiques et économiques et dans leurs positions nationalistes, pour se situer face aux défis actuels : la mondialisation, les problèmes écologiques et les revendications des communautés indigènes.

Dans la période initiale du mouvement écologique en Amérique latine, on présentait toujours des arguments en faveur d'une participation du citoyen. 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 oeuvre 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 être issue de politiques populistes ou de politiques visant à transférer les responsabilités de l'Etat vers le peuple. La participation du citoyen est comprise comme étant l'action autonome des individus et de groupes au niveau national et mondial.

Le point de départ de cette approche qui, au Brésil, a reçu diverses interprétations, est que l'éducation 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. Quant aux valeurs de l'autonomie, de la citoyenneté et de la justice sociale, elles sont considérées comme des principes de base de l'éducation. Il ne s'agit pas d'objectifs à atteindre dans un avenir éloigné ; elles doivent être construites quotidiennement à l'intérieur des relations pédagogiques, mais aussi affectives et sociales.

L'autonomie caractérise une personne qui a une conscience claire de sa spécificité dans une société collective. Pour l'auteur, l'éducation, qu'elle soit formelle, informelle ou environnementale, n'est achevée que lorsque la personne qui apprend peut, à des moments clés de sa vie, être autonome, indépendant, exercer une action et exprimer une pensée unique et singulière. Or, cette approche est peu intégrée et développée dans les principales institutions éducationnelles, et tous ceux qui participent au processus éducatif ne sont pas des adeptes de ce principe.

La citoyenneté occupe une place importante dans les débats sur l'éducation au Brésil. Lorsqu'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". Les citoyens sont plus que de simples consommateurs (et plus que la somme de leurs droits et obligations liés aux produits qu'ils achètent) ou des contribuables (et plus que la somme des leurs droits et devoirs liés aux impôts qu'ils paient).

On ne peut évoquer la citoyenneté sans penser à l'école, dans le sens du projet pédagogique, politique et philosophique, où les étudiants reçoivent une formation apte à leur permettre 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 du champ spécifique de notre intervention et de notre responsabilité globales. Dans un tel contexte à la fois mondial et local, l'éducation à l'environnement exige que 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 s'il y a une distribution équitable des produits sociaux et culturels qu'elle produit. Cela signifie qu'on devrait considérer 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 le monde globalisé où tous les rapports ont des résultats et 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.

On insiste aussi sur le fait que 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 éducation à l'environnement qui privilégierait les trois éléments inséparables d'autonomie, de citoyenneté et de justice sociale. Une telle éducation devrait élargir de plus en plus ses arguments et ses pratiques, pour contribuer à la construction d'une société durable.

***Sources*** *: 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.*

***Note*** *: 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 21e 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 (ERE, ou EE) 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'ERE 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[i]. 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'ERE 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 Oïkos, cette “ maison ” que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants. *Oïkos* 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'ERE.

Une telle vision de l'éducation relative à l'environnement va bien au-delà d'une 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'ERE est un processus essentiel au développement humain, au développement social intégral. Et cela fait appel à des choix pédagogiques appropriés.

**Des courants d'ERE actuels**

A cet effet, au cours des trente dernières années, de nombreuses propositions éducatives ont été développées pour l'ERE. 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 pro-active des questions environnementales et dénoncent les oeillères d'une conception “ gestionnaire ” de l'environnement, considéré comme un simple réservoir de ressources. Ils considèrent l'environnement comme un véritable projet communautaire ; l'ERE 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 adopte pour l'ERE 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'ERE 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, se buttent les uns aux 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'ERE 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'ERE 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. Cela 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'ERE 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* en ERE, 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 de l'ERE, qui contribuent à ce qu'on pourrait appeler une " pédago-diversité ". Mais les exemples qui précèdent suffisent à illustrer la vitalité de l'ERE contemporaine, qui s'adapte à l'évolution des réalités socio-environnementales. Cette richesse est malheureusement fort peu connue et l'image de l'ERE 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.

***Source*** *: Extrait d'un article préparé pour la revue " Possible "*

***Références bibliographiques*** : *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, 2e 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 les processus de décision sur la question. Pour pouvoir rendre un avis argumenté et réfléchi, le groupe de citoyens, profane en la matière, s'informe – de manière aussi complète que possible – et se forme 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, en Belgique, dans le Brabant wallon, sur la question 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. Ce fut une proposition de la *Fondation pour les Générations Futures*, une association sans but lucratif qui a coordonné et animé l'action. La *Maison de l'Urbanisme* a aussi contribué à la mise en place de l'action. L'enjeu de l'expérience a été, selon les deux Ministres, de " mettre le pouvoir à l'écoute du citoyen " et de " pratiquer la démocratie participative ". Les initiateurs du projet considèrent qu'il 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. Ces plans ne permettent pas de faire des choix optimaux en matière d'implantation pour les activités des entreprises, 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, zone où existe une forte pression foncière et économique devant 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 à partir du mois de mars jusqu'en mai 2001. Un budget de 4 millions de FB a été dégagé par les deux Ministres pour l'opération (environ 99.000 €).

Le " panel des citoyens " constitué à l'occasion était composé de 62 personnes, choisies parmi celles qui avaient répondu positivement à un appel téléphonique les invitant à participer à cette opération. Le recrutement a été fait par une société de sondage, qui a contacté au téléphone près de 3.300 personnes. Sur les 1.300 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 sur les sujets du développement durable, du développement économique, de la mobilité et de l'aménagement du territoire. Pour chaque module, il y avait des exposés et des " travaux pratiques ", comme les discussions en groupe, les votes, les simulations et les 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, à faire des choix et des propositions sous forme 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 : des représentants d'entreprises, des syndicats, d'associations d'environnement (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 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 ont approuvé le texte final.
Le texte définitif contenant l'avis du panel des citoyens 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'aient pas trouvé 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, d'avoir participé à la prise de décisions… Il s'agit ensuite d'une démarche réellement formatrice pour ce groupe d'adultes, non-spécialistes, qui ont participé à l'opération. Du point de vue de l'apprentissage des concepts et des données relatifs au sujet débattu, il s'agit toutefois d'une première initiation à des questions complexes, où l'enjeu se trouve dans l'interaction entre facteurs économiques, environnementaux et sociaux-politiques. Ainsi, les panélistes belges ont exprimé leur conscience des limites de l'avis qu'ils ont émis, notamment parce qu'ils ont constaté que les jours de travail consacrés aux consultations ont été insuffisants pour traiter à fond les questions complexes de l'aménagement du territoire. Néanmoins, cette initiation donne l'envie d'apprendre plus. Et le rôle éducatif de l'expérience se trouve aussi dans le développement une d'attitude responsable à l'égard de la gestion des questions publiques, qui, on peut espérer, continuera à s'exercer 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.

***Note** : Cette fiche a été rédigée par Yolanda Ziaka sur la base de documents fournis par M. Hans Harms, sociologue, coordinateur 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 21e siècle (2000, Editions Charles Léopold Mayer en français, et Polis-RIEE en anglais).*

***POUR LA PROPOSITION 2 :***

**L'Education à l'Environnement à travers l'enseignement de la matière**
**" Science-Technologie-Société " : le rapport Harari**

**Abraham Blum**
**Israël**

Au début des années1990, le Ministère israélien de l'Éducation a mis en place un comité pour qu'il propose comment les études scientifiques pourraient prendre plus de sens pour la majorité des lycéens qui ne font pas des études en science et n'assistent à des classes de science que jusqu'à l'âge de 15 ans. Le comité, mené par le Professeur Harari, a élaboré quelques recommandations révolutionnaires qui ont été acceptées par le Ministère de l'Éducation. Entre autres, le "Rapport Harari" a recommandé que tous les lycéens "non-scientifiques" (10e à 12e année d'école) étudient une nouvelle matière obligatoire appelée "Science et Technologie dans la Société" (STS).

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

La commission a aussi fait ressortir que l'approche STS implique de choisir quelques thèmes pertinents et de préférer plutôt la qualité à la quantité. Par conséquent, aucun programme obligatoire n'a été proposé. Les équipes travaillant sur l'élaboration du programme scolaire ont été invitées à préparer des modules (des groupes de matières enseignement-apprentissage) à partir desquels les professeurs pouvaient choisir. Les modules devaient laisser la liberté aux professeurs d'ajouter ou enlever certaines activités d'enseignement. Ainsi, l'idée était que les étudiants 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 n'a été organisé, et plutôt qu'un examen final avec "papier et crayon", les étudiants devaient constituer un "portefeuille" de leurs réalisations effectuées pendant toute la période de leurs études qui serve de base pour l'évaluation finale.

Clairement, cette nouvelle discipline scolaire a constitué une nouvelle et excellente occasion d'introduire des éléments d'EE dans les programmes des lycées, parmi seulement quelques uns ont opté pour la matière optionnelle "études en environnement". À ce niveau d'éducation formelle, les écoles ont tendance à se concentrer sur des matières qui sont exigées pour la validation des examens. On prévoit de rendre obligatoire la matière STS pour la majorité des étudiants.

Le Ministère de l'Éducation a décidé que la nouvelle matière "Science et technologie dans la société" devienne obligatoire pour tous les étudiants en lycée qui n'optent pas pour des études scientifiques classiques (cela concerne la majorité des étudiants). Entre la 10è et la 12è année d'études, les étudiants devront étudier cette discipline pendant 240 heures. Aux écoles de décider de la répartition de ces heures pendant les trois ans. Les étudiants auront donc à suivre une totalité de 4 à 6 modules. Parmi eux, 3 – qui ont déjà été mis au point - traitent de questions environnementales. Les professeurs n'ont pas à choisir un module spécifique sur l'environnement, mais tous les modules traitent des aspects scientifique, technologique et socio-culturel.

Cependant, l'application de la décision de rendre le STS obligatoire est retardée chaque année, à cause des coûts élevés de la formation des professeurs qui enseignent déjà sur un nouveau contenu (un module) et de nouvelles méthodes. En attendant, la formation des professeurs se déroule à un rythme plus lent. Seuls ceux qui ont suivi cette formation sont qualifiés pour enseigner cette nouvelle matière.

Jusqu'à présent, quelques mille étudiants ont étudié la STS et ont passé un examen de validation (équivalent au baccalauréat dans le système français). Les niveaux sont déterminés par les écoles et sont basés sur le "système de l'évaluation du portefeuille". Dans ce système, 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 ne remplacera pas ce système. Cela permettra de s'assurer que les écoles auront la possibilité de 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 (ex : la pollution de l'air) et de santé (ex : surconsommation de drogue).

*Fiche traduite de l'anglais par Lydia Nicollet*

## Le projet scolaire Yahas en EE

**Abraham Blum**
**Israël**

Yahas (l'acronyme pour "Objectif : EE" en hébreu) est un projet scolaire qui a été 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 derniers produits. Du matériel d'études pour les étudiants et les enseignants a été développé, testé, fabriqué et utilisé à cet effet : des jeux de rôle, un film vidéo et des exercices sur logiciels informatiques. Ces produits ont surtout été conçus dans l'optique de la nouvelle discipline Science et Technologie dans la Société (STS), mais servent aussi pour d'autres matières. STS a été introduite dans les lycées sur les recommandations du rapport Harari (pour plus de détails sur le module STS et son application, voir fiche d'expérience ci-après, intitulée "l'EE dans l'enseignement en STS").

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 d'Éducation chargée des programmes scolaires et responsable du nouveau module STS. Il est prévu que cette matière devienne obligatoire pour tous les lycéens qui ne choisissent pas l'une des matières scientifiques classiques. Ainsi, les professeurs devront choisir les modules à la carte parmi ceux qu'ils trouveront les mieux adaptés à la situation. D'après l'inspection scolaire, le module "L'air et la respiration" fait partie de ceux qui sont les plus souvent choisis par les professeurs.

### L'approche Yahas

L'approche Yahas est basée sur trois questions qui sont en rapport avec les problèmes d'environnement / 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 épaisse" - en référence à la brume épaisse et polluante à Londres en 1952 - qui a fait des milliers de victimes, mais aussi qui a déclenché une tendance forte à l'utilisation de sources d'énergie fossile plus écologiques. Cette histoire a engendré un phénomène inverse, qui peut être facilement démontré au niveau expérimental. L'étude de cette tendance inverse nous oblige à nous pencher sur l'utilisation des gaz et le rôle des cheminées dans la production de particules de fumées. Les étudiants utilisent les mini graphiques Ringelman pour évaluer la nocivité des fumées émises par les cheminées d'usine dans leur propre ville. Les étudiants fabriquent aussi des "pièges" pour récupérer des particules d'air volatiles autour de leurs maisons pour les étudier avec des microscopes ou des binoculaires. 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 aujourd'hui, le module mettait l'accent sur les aspects scientifiques et technologiques de la pollution de l'air. Dans les prochains chapitres, des études de cas traitent de questions en débat, comme par exemple le cas d'un projet de centrale électrique situé à proximité de la zone la plus peuplée du pays. Les intérêts entre le gouvernement local et central étant divergents, les industriels et les habitants de la ville ont fini par trouver un compromis (typique pour des cas pratiques traitant de questions environnementales). Les étudiants font le suivi : quels étaient les intérêts divergents ? Après coup, jusqu'à quel point les décisions prises ont été positives ? Où et comment est-ce que vous construiriez une nouvelle centrale électrique - si vous en construisiez une ?

Un autre chapitre est consacré aux pluies acides. Les étudiants récupèrent des échantillons de pluie et les testent. Des expériences ont été faites avec différents niveaux de concentration d'acide appliqué sur de la craie et du papier de verre respectivement pour simuler l'effet de pluie acide. Du point de vue de la société, le problème principal est que la pluie acide vient d'Europe et ne peut pas être contrôlée localement. Les étudiants 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 étudiants travaillent sur les différents types de radiation, le spectre électromagnétique et le problème particulier des radiations aux UV. Ils sont confrontés à des points de vue contradictoires sur le danger réel de l'effet du réchauffement à moyen terme, et apprennent à accepter l'incertitude comme un facteur dans la prise de décision. L'information scientifique sur les effets des C.F.C. amène à une recherche de matières alternatives moins néfastes pour l'environnement. Les étudiants analysent la qualité de ces matières et vérifient quels aérosols sont vendus dans les supermarchés. Ils conçoivent une campagne locale pour rendre le public plus conscient du problème environnemental qui en découle.

Le "package" proposé aux professeurs contient deux jeux de simulation avec des tâches spécifiques, ce qui donne l'occasion aux étudiants de jouer un rôle. Dans une simulation, des "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 approche de développement durable, chacun mettant en avant un intérêt particulier. La classe se transforme en un forum international qui décide quelle proposition accepter. 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 des éducateurs scientifiques qui enseignent différentes matières.

Dans un deuxième jeu de simulation, des militants proposent diverses approches pour améliorer la circulation en ville et 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).
Parmi les problèmes d'environnement auxquels nous sommes confrontés dans notre monde moderne, beaucoup ont été créés avec l'usage de technologies qui détruisent l'environnement naturel et social. Pour comprendre leur mode d'action, nous devons être "éduqués en sciences" et être capables d'utiliser des sources scientifiques vulgarisées qui peuvent expliquer pourquoi telle

technologie est dangereuse ou aboutit à un développement non durable. A partir de cette éducation, nous pouvons alors discuter d'approches de gestion alternatives, qui (on l'espère) seront plus soutenables. Parmi ces questions, deux d'entre elles sont traitées dans un autre module du projet Yahas, dont voici la description :

**"Bruit assourdissant"**
Cette unité d'enseignement met l'accent sur la subjectivité de nos perceptions, conceptualisation, valeurs et opinions. La question centrale est de savoir s'il faut agrandir l'aéroport central actuel, malgré la pollution du bruit qui affecte la plus grande partie de la population dans le 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 va continuer pendant un certain temps.

Les étudiants apprennent à différentier un son du bruit. Ils testent différents sons (et même plusieurs styles de musique) et distinguent ceux qui sont plutôt agréables de ceux qui constituent une nuisance. Ils demandent ensuite à leurs parents de faire le même test. Les deux estimations ne sont pas les mêmes! Dans l'activité suivante, les étudiants mesurent le niveau de décibel à différents endroits et obtiennent encore des estimations différentes. Ils apprennent 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 l'intérêt d'une des parties alors que la partie adverse apporte des déclarations contradictoires, pourtant également effectuées 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 la partie adverse accentue la proximité de l'aéroport de ces villes et le niveau de décibel qui y a été mesuré.

La subjectivité autour du "bruit" rend difficile la conception de lois pour l'interdire (ou 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'utiliser 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 classifier 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 savoir laquelle parmi plusieurs alternatives a plus d'avantages que d'inconvénients.

**"Lutte chimique ou biologique contre les insectes nuisibles?"**
Dans cette unité d'enseignement, les étudiants abordent les relatifs avantages et inconvénients de la lutte chimique et biologique contre les insectes nuisibles. Le DDT est introduit comme un cas classique de perte de taille par l'usage de produits chimiques synthétiques. Le promoteur du DDT, Muller, a reçu le prix Nobel principalement pour les deux qualités du DDT à cause desquelles ce dernier a dû être interdit dans le monde entier. Ces qualités étaient : 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 sont très mauvaises. Le DDT tue aussi les insectes non nuisibles, et son action durable avant sa désintégration a provoqué des déséquilibres très sérieux dans la nature.

Les étudiants étudient le contrôle biologique en classe en faisant pousser des champignons susceptibles de causer des maladies aux plantes et en leur introduisant des bactéries fongiques. Les résultats sont spectaculaires. La lutte intégrée contre les insectes nuisibles est alors introduite dans le cours, principalement grâce à un film vidéo qui montre la méthode révolutionnaire de "solarisation" qui a été développée dans notre université. Avec cette méthodologie, qui convient pour les 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 ceux qui sont utiles. La vidéo a été basée sur un film instructif produit par un département du Ministère de l'Agriculture. Nous avons coupé des détails techniques qui ne sont pas importants pour les lycéens et avons divisé le film en cinq parties, chacune finissant avec une question à laquelle les étudiants doivent répondre. Il est recommandé aux professeurs de montrer d'abord chaque partie du film, puis de le passer en entier, pour finaliser l'étude.

La méthode de solarisation utilise une chaleur solaire saine plutôt que de l'ozone qui détruit le bromure de méthyle, qui a été utilisé jusqu'à présent pour stériliser les sols. Est-ce la fin heureuse de l'histoire ? Qu'en est-il des couches de polyéthylène qui restent dans les champs sans se décomposer ? Certes, des couches de plastique qui se décomposent après un certain temps d'exposition au soleil, ont été développées, mais leur prix est encore trop élevé pour les fermiers. Une fois de plus, le 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 matières différentes (dans les disciplines scientifiques, en géographie et au sein des espaces scolaires de loisirs) ont fait des évaluations, en général pendant le déroulement des sessions. Les étudiants étaient âgés de 14 à 18 ans. La flexibilité que ces professeurs a montré était impressionnante : ils ont adapté le matériel d'apprentissage à leur situation, ont 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 pas directement sur son caractère scientifique. Le thème s'appelait "Radon" et traitait d'un gaz radioactif qui avait été trouvé dans certaines régions et s'infiltrait dans les maisons à un niveau nocif pour la santé. Les étudiants en sciences sociales ont fait une étude sur le niveau d'information des habitants de la zone sur Radon et les mesures de prévention contre le phénomène. Après analyse des réponses, les étudiants ont établi les informations dont ces citoyens manquaient et 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 qui incluait tous les éléments intéressants.

Si ces points sont encourageants, il ne faut pas oublier qu'il s'agissait de professeurs qui voulaient faire face à de nouveaux défis 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 récents (qui incluent des éléments de science technologique et sociale) sans cette formation. C'est aussi pour cette raison que la nouvelle discipline n'est désormais enseignée que par des professeurs qui ont suivi cette formation interne.

*Fiche traduite de l'anglais par Lydia Nicollet*

**Un plaidoyer pour la promotion de l'Education à l'Environnement dans un système éducatif**

**Christian Souchon**
**France**

*Le texte qui suit a été présenté, puis très légèrement modifié pour être plus général, au Ministère de l'Education Nationale en France, afin d'essayer d'obtenir un meilleur développement de l'Education 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 une date de naissance formelle de l'EE à la conférence de Stockholm (1972), puisque c'est là qu'est décidé la création du P.N.U.E. (Programme des Nations Unies pour l'Environnement).
Plusieurs conférences UNESCO suivent : Belgrade (1975), avec production d'une charte et d'une liste d'objectifs, Tbilissi (1977), Moscou (1987), puis Thessalonique (1997), cherchant à mettre en relief une éducation au Développement Durable après Rio 1992.
Mais de nombreux débats ont lieu dans la communauté éducative en EE, notamment avec les Canadiens et les Belges souhaitant garder l'esprit de l'EE 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 (cf. travail de Lucie Sauvé, Canada). Très schématiquement, nous pouvons relever trois courants :

- un courant " pédagogique " insistant sur l'intérêt de l'EE 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 les propositions sont exclusives vis-à-vis des autres courants ; par ailleurs, une priorité donnée aux activités dans la Nature – donc selon un courant " naturaliste ", majoritairement développé par le secteur des associations d'animation parascolaire de loisirs – renvoie davantage 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'EE par ses objets d'étude : problèmes d'environnement et de gestion des ressources (dont les ressources issues de la Nature !), ainsi que les 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'EE (approche systémique, maîtrise de l'information, analyse conceptuelle…).

**Possibilités et obstacles**

L'EE n'a pas été absente des préoccupations des différents ministères dans les 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 en EE, l'accord est quasi-absolu sur l'idée que l'EE ne peut pas être érigée en discipline, car cela 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.
Une voie a donc été exploitée : celle de **l'infusion dans les disciplines** (cas de l'enseignement secondaire) : on peut dire très rapidement que 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'EE.

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

1) d'avoir des espaces spécifiques et des **plages horaires particulières** (avec éventuellement la possibilité de transfert 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 (fabrication d'une exposition, d'un journal vers les 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 permettent 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 EE 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 EE, 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'EE pour les enseignants est essentielle.

## ***POUR LA PROPOSITION 3***

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

**Jean-Michel Lex**
**Belgique**

*Le texte ci-dessous décrit brièvement le projet des écoles vertes Brundtland du Québec, Canada. Un autre document présente le projet plus longuement. Il sera publié ultérieurement de façon résumée dans le bulletin " Dialogues pour l'EE " du réseau Polis.*

### 1) Un double constat

1. Le système éducatif est largement en panne et, sauf à le transformer profondément, l'Education à l'Environnement (EE), comme ses consœurs (développement, citoyenneté et santé), restera occasionnelle, partielle et discrète.
Là où des expériences sont menées, même modestes, mettant en œuvre la pédagogie par projet portant sur des thèmes environnementaux, on perçoit l'importance des effets 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.

2. 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.

### 2) 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. Le mouvement souhaite diffuser (et se base sur) les principes du D.D., notamment sur celui de la solidarité intra- et intergénérationnelle. " Une école Verte-Brundtland, c'est un établissement qui agit en faveur des " 6R " pour le D.D., 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 fait poser 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 chefs de communautés : Le projet Muda o Mundo, Raimundo!**

**Vera Rodrigues**
**Brésil**

Le Brésil est aujourd'hui bien connu pour la force de son mouvement pour l'environnement, qui a abouti à un certain nombre d'améliorations et de changements, y compris dans le cadre juridique qui touche à l'environnement. En 1988, la Constitution brésilienne a été modifiée pour garantir l'introduction de l'Éducation à l'Environnement (EE) à tous les niveaux de la scolarité. Il s'agissait là d'un grand progrès ; cependant, aucun projet au niveau national n'a encore été réellement créé et, s'il existe des bonnes pratiques, elles restent encore isolées.

En 1995, un programme en Éducation à l'Environnement, intitulé l'Éducation à l'Environnement au Niveau Primaire dans l'Enseignement au Brésil - *Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil* – a été mis en place et appliqué 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 EE qui devait être adapté à la diversité culturelle, pédagogique, sociale et environnementale du pays. Le processus a abouti à la publication d'un livre - *Muda O Mundo, Raimundo!*. Ce livre a été écrit pour les éducateurs avec 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 qui montre ce qui est actuellement développé en termes d'EE 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" (*Utilidades Baú)* – est constitué de plusieurs textes qui renforcent l'importance des concepts mentionnés précédemment. Le but principal est d'offrir aux éducateurs les bases conceptuelle et méthodologique à partir desquelles ils peuvent développer leurs expériences en EE en fonction de la réalité de chaque école.

Les 5000 premiers exemplaires ont été vendus rapidement. Et déjà quatre mois après sa sortie, la Fondation Roberto Marinho et le Programme de Solidarité Communautaire - *Programa Comunidade Solidária* – ont parrainé la seconde édition (3500 exemplaires) de *Muda O Mundo, Raimundo!*. Ils étaient déjà vendus avant l'été 1999.

En 1997, plus de 1000 éducateurs ont suivi une formation basée sur le contenu du livre et sur les principes du projet en EE. Ils travaillaient dans des écoles publiques à 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 EE, 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 diffusion par les journalistes, la demande a beaucoup augmenté.

Les institutions et les personnes impliquées dans le projet ont ensuite suggéré de créer une ONG pour à la fois continuer le travail et les activités et garantir l'évolution de l'EE au Brésil. Cela a abouti à la création de l'**Instituto Brasil**, en décembre 1997, avec le soutien de WWF, MMA, IBAMA, le MEC, l'UNESCO et la Fondation Roberto Marinho.

L'*Instituto Brasil d'Educação Ambiental* s'efforce de développer, promouvoir et financer l'EE. 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 l'objectif d'une société durable. Son travail consiste à former des gens, à promouvoir la recherche en EE 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, répartis 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 universitaires, mais aussi du personnel des municipalités, de leurs extensions et d'ONG locales, et des membres des communautés locales, y compris de anciens sans-terre à qui l'on avait récemment donné des terres. Deux éditions du livre (8500 exemplaires) ont été imprimées et diffusées au niveau national.

Un réseau de communication (*Rede Rodamundo)* a été créé au sein du projet 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 ONGs 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 du stage, dans le but d'enrichir la documentation, de diffuser les bonnes pratiques dans les cours de formation et afin de permettre la mise en oeuvre de *Raimundo* par les partenaires du projet aux niveaux national et régional au Brésil.

L'Instituto Brasil non seulement propose des cours de formation et joue un rôle de conseiller, mais il élargit 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'EE dans les programmes scolaires d'école primaire dans tout le pays.

**Évaluation**

**Une Évaluation Internationale de WWF sur la Contribution des Programmes Pédagogiques pour la Protection de l'environnement a été faite en mai 1999 au sein du réseau de 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 EE. 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 pratiques.

*Fiche traduite de l'anglais par Lydia Nicollet*

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

***Note :** 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 trouve dans les mots "Mundo" (monde) et "Raimundo" (nom masculin). Cela se traduit, littéralement, par "Change le monde Raymond!". L'Instituto Brésil a trouvé que ce titre était porteur d'un message.*

## ***POUR LA PROPOSITION 4***

**Aménagement et développement d'un centre de loisirs en France**

**Jean-Paul Braux**
**France**

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

La Fédération des Associations Laïques du Puy de Dôme (FAL 63), dans un souci constant d'une 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 des actions en direction de 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 œuvre ses principales idées : citoyenneté, solidarité, laïcité.
Ainsi, le programme d'éducation à l'environnement et au développement durable de la Ligue de l'Enseignement 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 lance un plan de diversification dans ses centres de loisirs et de vacances. Elle a, parmi d'autre projets, celui de faire du centre Chadieu (Authezat – Puy de Dôme) un pôle attractif en matière d'Education à l'Environnement.

**Le Centre de Chadieu et ses intervenants**

Le Centre d'Activités de Chadieu est situé dans un parc de 32 ha en bordure de la rivière Allier. Ce site est la propriété d'un syndicat intercommunal (regroupement de 4 communes). La partie forestière et 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 FAL 63, 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 d'une des communes. On notera enfin l'existence sur le site d'un château du XVIIIe s qui constitue une enclave privée.

N.B. : Les difficultés engendrées par cette pluralité d'intervenants seront évoquées plus loin.

**Activités et publics**

Objectifs :
- faire découvrir des écosystèmes intégrés dans leur contexte économique
- développer un comportement citoyen
- sensibiliser et initier aux approches pluridisciplinaires, systémiques, complexes…
- améliorer et constituer des outils pédagogiques.

Activités :
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 d'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 des notions d'écologie, de géographie, d'histoire, mais également de les interpeller sur l'impact de cette activité sur l'environnement.

Centre de loisirs
Les 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, il est établi un certain nombre d'aménagements du site et des locaux. Ceci afin de susciter un comportement citoyen sur l'usage de l'eau, de l'électricité, des arbres (fabrication des cabanes)… Ces affichages, signaux, sont relayés par des animations spécifiques et des débats préparés ou spontanés.

2. **Formateurs, animateurs**

La FAL 63 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 d'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 sont autant de moyens pour interpeller et 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 une invitation à adopter un comportement citoyen dans l'exercice de l'activité choisie par la personne ou le groupe.

**Evaluation, 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 :
- 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) ?

- Classes : plusieurs fois, des enseignants différents ont amené une classe pour venir étudier l'écosystème " mare " du site dans lequel il y a 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,…) lorsque :
  - 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,…),
  - 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 pour lui et ses élèves un comportement responsable (l'Education à l'Environnement ne doit pas se réduire à une pseudo-naturaliste sortie de fin d'année !) ? Il y a là un enjeu éducatif important en direction du 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 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 portait en son sein des divergences internes (grand arboretum ? Parc de jeux ? Base de pêche ? ...). Depuis avril 2001, le nouveau syndicat est plus orienté 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 l'exclure au public (zone de réserve expérimentale). Enfin la FAL63 souhaitait la prise en compte de son projet d'Education à l'Environnement, ce qui obligeait les deux précédents partenaires à revoir leurs orientations d'action, en particulier parce que les activités envisagées par la fédération intervenaient sur un plus vaste territoire. Face à ces aspects complexes (flou, divergences, contradictions, interactions du système constitué par les intervenants), il 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-formation en direction de groupes scolaires accueillis,
- aménagements impliquant des jeunes dans le cadre d'un chantier international inscrit dans un plan pluriannuel d'EE (Jeunesse et Reconstruction),
- mise en relation du Collectif Régional d'Education à l'Environnement de la Région Auvergne (France) - système ressource régional constitué pour l'essentiel de services de l'Etat, d'associations d'éducation, de collectivités territoriales, de parc naturels régionaux - avec le réseau POLIS - réseau international d'échange et pôle éducation non formelle.

## Apprendre en enseignant : l'éducation à l'environnement par l'action

**Kuntala Lahiri-Dutt**
**Inde**

Le fait d'être capable d'enseigner nous met dans une position supérieure et empêche pratiquement toute conversation entre les éducateurs et les apprenants. C'était le cas dans les contextes pédagogiques classiques. Mais l'Education à l'Environnement (EE) est un processus bilatéral qui change continuellement : il s'agit de construire une connaissance de base interactive et dynamique qui complète les idées des scientifiques et des experts avec diverses sagesses locales ou traditionnelles, qui sont souvent absentes de la science. Voici un exemple d'EE par la formation-action, pas seulement pour l'enseignement mais aussi pour l'apprentissage des éducateurs à travers la sagesse traditionnelle des communautés locales, ce qui donne lieu à un processus bilatéral.

Rajendra Singh a commencé sa carrière en tant qu'éducateur dans la fonction publique dans 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, il est parti dans une des régions les plus pauvres et sèches du Rajasthan pour 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 apprises dans les livres sur les méthodes d'enseignement de l'EE à des villageois illettrés. Mais il leur était difficile de se définir un rôle. Ils ont mis trois ans pour gagner la confiance des habitants des villages dans lesquels ils avaient décidé de rester. 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 les moyens pour 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 en tant que conducteurs de motos-taxis. Et ce n'était pas là un cas isolé : dans la plupart des familles, les gens compétents, les hommes en âge de travailler avaient émigré dans les villes pour gagner des revenus en liquide en laissant derrière eux femmes, enfants et personnes âgées à la maison.

A cause des sécheresses répétées dans cette partie du Rajastshan, 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 diminuèrent aussi, car les pâturages étaient aussi affectés par la sécheresse. Les communautés qui étaient constituées auparavant de fermiers fiers qui produisaient des récoltes et fournissaient 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 de former les villageois pauvres sur la protection de l'environnement ont été mis à mal lorsque Mangu, un vieil homme d'un des villages, a réagi furieusement à ses intentions de propager des idées culturellement étrangères. Il a dit : " Vous avez formé des jeunes hommes - vous discutez beaucoup mais vous ne travaillez pas et n'avez aucune idée sur la manière de traiter la nature qui un jour nous a donné la prospérité". Bien qu'étonné, Rajendra a répondu avec humilité : " je ne sais pas quel travail je devrais faire. Pourquoi est-ce que vous ne me le dites 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 comment commencer."

Rajendra admit que cette conversation l'avait secoué, mais il décida de s'y lancer. Et ce soir là il eut des discussions animées dans son groupe et avec ses amis. Deux d'entre eux étaient 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 et deux

d'entre eux quittèrent le groupe. Les trois autres se présentèrent a Mangu le matin suivant pour suivre ses directives. Celui-ci leur demanda de travailler sur l'étang du village desséché. Les trois hommes y travaillèrent pendant sept mois. Au début, aucun membre du village ne les aidait, mais progressivement, face à leur ardeur à la tâche, les gens commencèrent à leur donner un coup de main. Quand les pluies de la mousson atteignirent enfin la région, l'étang non seulement se remplit, mais ils ont firent écouler le surplus d'eau dans un étang voisin. Après cela, les habitants ont fait confiance au trio et les ont pris au sérieux. Leur travail a été un catalyseur pour inciter les membres du village à prendre en charge leur propre bien-être et à faire des “ miracles ” encore plus grands dans les années à venir. Les villageois s'étaient démoralisés pendant ces longues années où ils n'étaient plus maîtres leur avenir et pendant lesquels ils s'étaient marginalisés et appauvris ; mais désormais ils se rendaient compte à quel point ils étaient devenus dépendants du gouvernement qui décidait de leur propre avenir.

Mangu 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 pour 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 a ensuite montré 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 a fallu attendre deux ans et constater la réussite de plusieurs de ces travaux pour que les villageois prennent pleine confiance dans ce qu'ils faisaient. Partout, l'organisation, la prise de décision et le contrôle de tous les travaux de terrassement furent menés par les locaux eux-mêmes. Ils n'ont pas seulement contribué volontairement en apportant leur main d'œuvre mais ont aussi géré le coût des matières nécessaires à la réparation des étangs et à la construction des systèmes d'écluse. Progressivement les jeunes commencèrent à revenir des villes et à accélérer encore la cadence du travail. En plus, la renommée de ces étangs s'étendit aux villages alentours et les gens témoignèrent de la transformation de leur environnement dans les autres villages ; leurs habitants ont alors commencé à construire les mêmes systèmes d'arrosage.

Aujourd'hui, les villages de cette partie du Rajasthan sont devenus verts avec de la végétation grâce aux réserves d'eau, au rétablissement des rivières et aux *nullahs* (ruisseaux) qui sont restés pleins d'eau pendant l'année, en même temps que l'érosion du sol était vérifiée. La qualité de vie des villageois s'est énormément améliorée. On comprend maintenant 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 $km^2$ de terres sont à nouveau verts. Des villages comme Nimbi, qui était régulièrement touché par les violentes tempêtes de sable et qui s'était transformé en un désert sans vie, ont maintenant commencé à vendre des cultures locales. La communauté villageoise qui est maintenant dynamique s'est regroupée et a décidé de reboiser la région ; les codes de restrictions morales et règlements ont été collectivement modifiés pour interdire de tailler des branches vertes et de couper des feuilles, ou de causer tout autre 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 de ressources en eau disponible totale dans la région qui déterminerait le choix des cultures plutôt que les caprices individuels.

Depuis, Rajandra a reçu des félicitations personnelles du Président indien pour son exemplarité 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.

L'histoire de Rajandra Singh et la manière dont il a appris de la sagesse des habitants locaux sur la préservation de l'eau dans l'Etat désertique du Rajasthan sont désormais connues dans tout le pays. Ses expériences sont perçues comme une révolution qu'il a initiée – celle d'avoir privilégié d'abord la connaissance locale des gens et d'avoir appris de celle-ci plutôt que de simplement enseigner. Par ailleurs, l'expérience est également enrichissante pour chacun de nous en tant qu'individus parce que Rajendra, l'éducateur urbain, a appris de Mangu, le villageois illettré, des leçons essentielles sur l'environnement . La connaissance scientifique, telle qu'elle est enseignée dans des institutions éducatives formelles, a été enrichie par un savoir-faire local, comme cela apparaît clairement dans ce récit.

De cette expérience, nous pouvons tirer plusieurs leçons. La première est celle, évidente, de l'Education à l'Environnement, qui aide à développer des compétences humaines et permet de faire circuler le message d'un groupe à l'autre. La seconde, plus subtile, est de voir comment un éducateur à l'environnement peut enrichir sa propre expérience en apprenant des communautés locales.

*Fiche traduite de l'anglais par Lydia Nicollet*

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

**Kuntala Lahiri-Dutt**
**Inde**
**David J. Williams**
**Australie**

Lorsque l'on aborde la question de l'Education à l'Environnement, il nous faut aussi considérer 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 propre. Ces lois vont de la santé publique à la sécurité et sont établies pour faire en sorte que les activités économiques des individus ou des usines/entreprises n'aient pas un effet néfaste sur le bien-être d'autres personnes. Dans certains pays, le 'droit de respirer' de l'air pur est accepté constitutionnellement comme l'un des droits fondamentaux. Dans la Déclaration des Droits de l'Homme des Nations Unies, les droits d'un individu à la nourriture et au logement sous-entendent indirectement l'accès à un environnement propre et sain comme un droit de l'Humain pour les citoyens.

Cependant, dans certains pays, de telles lois sur l'environnement n'existent pas encore. Dans d'autres cas, les lois qui touchent à l'environnement existent par leur nom, mais dans la réalité elles ne sont presque jamais appliquées.

L'impact des lois de l'environnement sur l'Education à l'Environnement a une double facette.
Tout d'abord, il s'agit de mettre en application 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 les questions qui se posent à partir de situations où développement économique et protection de l'environnement se font face. Dans beaucoup de pays démocratiques, la mise en vigueur ou en 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.
En fait, les éducateurs en environnement, en formant et en responsabilisant les citoyens, doivent en 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 les plus courantes.

Ensuite, il s'agit de faire en sorte que les citoyens soient informés et que ces lois soient appliquées afin que l'on puisse atteindre démocratiquement les objectifs environnementaux. Les Litiges d'Intérêt Public sont un des moyens qui permettent aux recours juridiques d'avoir un impact sur l'environnement. C'est le rôle des groupes de citoyens informés de mettre en place des lobbies forts et des groupes de pression pour influencer l'opinion publique et parfois susciter des actions politiques.

Le cas de la rivière Fly en Papouasie-Nouvelle-Guinée (PNG), 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 pour informer les citoyens et comment les citoyens qui sont 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 (PNG). Ce pays, qui, pour la plupart de ses régions, sort à peine de l'âge de pierre, a souhaité 'se développer' à travers l'exploitation de ses ressources. En 1980, le gouvernement de la PNG 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 a été alors décrit par le Premier Ministre de la PNG 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 par une canalisation de 180 km de long puis il était traité sur les rives de la rivière Fly, avant d'être transporté en péniche sur 850 km jusqu'à la côte.

Ils 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 des 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, il a finalement été autorisé de jeter de grandes quantités de déchets dans la rivière Ok Tedi puis dans la rivière Fly. 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 avaient été effectués à 100 km du lieu d'évacuation des déchets!

En 1992 les villageois concernés ont déposé des plaintes lors du sommet de Rio et ont aussi pris contact avec un cabinet juridique australien, *Slater and Gordon*, pour entamer eux-mêmes une 'action unique en son genre'. BHP a nié toute responsabilité et a mis en avant les avantages économiques qu'ils avaient apportés aux personnes qui les mettaient en accusation. En 1994, l'affaire, pour laquelle on réclamait 2 milliards de $ australiens de dommages et intérêts et la même somme de compensations, a été 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 $A de compensations, en réhabilitant les terres affectées et en payant les frais juridiques (environ 8 millions $A). Aussi le gouvernement de la PNG, 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 des réformes 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 et malgré 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.

*Fiche traduite de l'anglais par Lydia Nicollet*

## Un exemple de gestion communautaire des ressources naturelles par des femmes (Popenguine -Sénégal)

**Urbain Njatang**
**Cameroun**

La réserve naturelle de Popenguine, d'une superficie de 1009 ha, est connue aussi 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 des ressources. Par le décret du 21-5-1986 la forêt classée de Popenguine est érigée en réserve naturelle. En 1987, les femmes du terroir, organisé par le conservateur de la réserve et quelques éléments du corps de la paix (Peace Corps), décident de participer à la gestion communautaire de la réserve.
Le 25 décembre 1988 est né sous 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, est créé en 1995 pour la gestion de 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 diversifiées : 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 part feu de 6m de large autour de la clôture de la réserve longue de 12km, 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, assainissement, traitement des déchets et compostage.

La RNP (Réserve Nationale de Popenguine) a servi de modèle expérimental pour la mise en œuvre de l'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 une prise en charge politique d'une initiative à la base. La présidente du RFPPN est l'une des deux femmes 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 part active 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 à ce droit.

Notons que, dans la réserve de Popenguine, les femmes et les filles, une fois formées par les ONG, participent elles-mêmes à 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. Cette activité justifie une action éducative horizontale des femmes en environnement. Ceci permet de comprendre comment la dévolution des responsabilités aux populations dans le cadre des gestions de ressources naturelles participe à une bonne appropriation des politiques de protection de l'environnement.

***Source** : 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.*

***POUR LA PROPOSITION 5***

**Comment conduire l'Education environnementale 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 Cameroun-Canada, le projet APEC (Appui a la Protection de l'Environnement au Cameroun) a pour but principal de renforcer les capacités des organisations non gouvernementales camerounaises et d'en faire, dans une politique de développement durable, les acteurs incontournables d'EE et du dialogue sur l'implication des populations dans la mise en application de la récente politique forestière du Cameroun.

Ce projet est réalisé 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. L'UDD travaille au Cameroun, dans le cadre de ce projet, en partenariat avec sept ONG locales[1]. Ces ONG sont en majorité actives dans le sud du pays.

Dans le cadre de ce projet, une méthodologie particulière a été développée, dans le but d'être employée pour la sensibilisation du public adulte en milieu rural, sur la gestion des ressources naturelles. Cette méthodologie a fait preuve d'une adéquation et d'une pertinence exemplaires pour la mobilisation du public en vue de l'appropriation des questions environnementales.

En effet, APEC a conçu un ensemble de matériels didactiques visant a faciliter l'action éducative sur le terrain. Le matériel le plus répandu est un ensemble d'affiches illustrées, format 81cm x 60cm, comportant des rubriques : débats-échanges, fiches techniques.

Pour mener à bien ses activités, APEC a formé des animateurs, servant d'interface avec les populations. Il a conçu un guide pratique de vulgarisation et d'animation en milieu paysan. Ce guide s'adresse aux formateurs locaux et toutes personnes désireuses d'utiliser les fiches APEC. Il est basé sur la technique d'échange interactive et comprend trois grandes phases : La première est une phase préparatoire. Elle permet aux formateurs de connaître le public cible et les acquis. La seconde est centrée autour de la démarche à suivre pour tenir une séance avec les paysans. Enfin la troisième phase est une phase d'animation et d'évaluation.

[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).

Les animateurs entretiennent les populations rurales sur des thèmes variés : l'eau, la forêt, la biodiversité, l'agriculture, la pêche, l'élevage, la chasse, les espaces verts, etc.

Ces thèmes visent à transmettre aux populations et à leur faire développer des aptitudes leur permettant de comprendre leur milieu de vie, de participer aux efforts du gouvernement dans la protection et la gestion durable de l'environnement, de comprendre le sens des lois établies et de contribuer aux respects. Pour cela les connaissances locales de ces populations sont prises en considération, notamment au cours des démarches de classement définitif des forêts. Dans ce cas par exemple, une consultation est menée à travers une commission formée par des représentants locaux de l'administration, des élus et des autorités traditionnelles, les populations riveraines de la forêt à classer. Ces populations interviennent dans le classement spécifique de leur forêt à travers des connaissances locales. Pour cela un ensemble de matériels didactiques est conçu en fonction du thème. Il regroupe essentiellement des affiches faisant ressortir les axes prioritaires du sujet traité.

Cette technique a connu un succès auprès des organisations paysannes et des acteurs environnementaux. APEC appuie actuellement plusieurs organisations paysannes qui ont sollicité son concours dans le cadre des forêts communautaires et de l'établissement des comptes d'exploitation. Pour vulgariser cette technique, APEC a laissé la possibilité aux personnes et organisations indépendantes d'utiliser ses supports.

En résumé, ce projet utilise la technique d'échange interactive où elle met en exergue la méthode de communication circulaire. L'enseignant apprend de l'apprenant et vice versa, ce qui permet d'éviter les conflits et des 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. Cette méthodologie a surtout justifié l'appropriation des questions forestières par les populations et incité de plus en plus de groupes à gérer eux-mêmes les forêts communautaires.

## La formation des journalistes en environnement et leur rôle pour 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. Elle peut s'avérer un instrument éducatif puissant dans le domaine de l'environnement. Pourtant la présentation des questions environnementales pose des problèmes journalistiques particuliers. Un manque de connaissances scientifiques et la concurrence des journaux sont, entre autres, des raisons pour lesquelles les thèmes environnementaux demeurent peu valorisés et, lorsque cela se fait, mal présentés. Cela se fait sentir particulièrement quand on parle de la presse écrite locale d'une ville moyenne.
En tant que citoyens, nous suivons systématiquement la presse écrite locale de notre ville, Lamia, en Grèce. Des articles qui traitent des problèmes d'environnement apparaissent souvent. Dans la plupart des cas il s'agit de problèmes d'environnement proche.
Pour nous renseigner sur ce que les journalistes veulent dire à propos d'un thème environnemental traité, nous avons procédé comme suit : nous avons effectué une analyse de contenu qualitative des articles apparus dans cinq journaux quotidiens de Lamia pendant une période de deux ans, concernant des questions environnementales, à l'aide d'outils proposés par Yolanda ZIAKA (1995).

Nous avons remarqué que les thèmes comme la responsabilité autour du problème étudié (acteurs impliqués - concernés, leur rôle etc.), les causes et l'origine du problème, l'impact sur la santé humaine et sur les écosystèmes et la présentation des solutions alternatives possibles étaient peu ou mal abordés.

Dans le cadre de la formation continue nous avons donc décidé d'organiser des journées pour discuter avec les journalistes de la presse écrite locale, échanger des points de vue sur l'environnement et les problèmes environnementaux et proposer des éléments de formation sur l'éducation citoyenne.

Nous avons invité les journalistes à participer à des journées d'information et des ateliers de réflexion avec l'argumentation suivante :

- Les médias ont une grande responsabilité pour faire prendre conscience des problèmes environnementaux.

- Le journaliste se charge de la pressante nécessité de sensibiliser à l'environnement le public avec lequel il se trouve quotidiennement en rapport et peut apporter une contribution importante à l'Education à l'Environnement pour le grand 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 fait, le rôle de la presse écrite quant à la perception du public sur 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 permettraient d'orienter ses choix, de contribuer à la prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective en matière de gestion de l'environnement et de susciter son engagement dans des actions quotidiennes dans ce sens.

Les objectifs des journées que nous avons mises en place étaient :

1. Initier les journalistes à une problématique environnementale
2. Initier les journalistes à l'appréhension de la complexité
3. Faire acquérir des connaissances sur l'environnement
4. Chercher à renforcer l'esprit critique des journalistes par faire développer une approche globale pour l'environnement.

Les méthodes que nous avons mis en avant pour atteindre les objectifs étaient :
- l'analyse du contenu,
- l'approche systémique comme outil d'analyse des situations complexes.

Les journalistes ont accepté de participer aux journées. Pour démarrer la discussion nous avons procédé comme suit : nous avons sélectionné des articles parmi ceux analysés comme nous avons décrit précédemment, écrits par les journalistes participant aux journées. Pour chaque article nous avons effacé le nom de l'auteur et le nom du journal. Nous avons donné à lire les articles aux journalistes et nous leur avons demandé 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.
Cette expérience nous amène à la cinquième proposition de ce cahier de propositions :
*Obtenir de groupes organisés ou de certains groupes socioprofessionnels qu'ils servent de relais et de moteurs pour développer une Education à l'Environnement et à la citoyenneté vers le grand public.*

Qui renvoie au rôle essentiel des médias en matière d'environnement et à la nécessité d'une formation solide des journalistes sur les questions environnementales.

***Bibliographie*** *: Yolanda ZIAKA, 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 éducative en Education pour l'Environnement, dont une des stratégies majeures est de "comprendre pour agir", nous répondrons oui sans hésitation à cette question. Greenpeace fonctionne en effet à l'aide d'une démarche en profondeur et exemplaire sur le plan pragmatique comme nous pouvons 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 met en cause directement les magasins d'une entreprise (LAPEYRE) qui est "le plus grand revendeur de menuiseries industrielles sur le marché européen et par là-même de bois amazonien" et 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 de ces espèces forestières dont proviennent ces bois figurent sur la liste de l'Union Mondiale pour la Nature (IUCN) comme étant des 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 acheter du bois provenant de fournisseurs qui ne se soucient aucunement de la gestion forestière, ou encore de fournisseurs qui opèrent dans l'illégalité ; Non, 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 illégalement l'exploitation, le transport ou l'entreposage des grumes. 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 est 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 est 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 met en place un Tour de France pour la protection de l'Amazonie. Dans les principales villes françaises, des actions sont menées devant les magasins LAPEYRE mais aussi sur les places publiques où un large public montre son indignation vis à vis des pratiques de cette 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 approvisionnement d'Amazonie mais aussi d'Afrique, d'Asie et du Canada. LAPEYRE, leader européen dans le secteur de la menuiserie industrielle et IKEA, 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" menés par de courageux militants activistes, correspondent probablement à un des rares moyens de se faire entendre, ceci en prenant en compte l'attitude actuelle générale des médias sur les problèmes d'environnement.

***Note** : les citations entre guillemets correspondent aux extraits de divers documents de diffusion 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.

### 1. L'expérience

Dans les années 60, en Bretagne, André Pochon, agriculteur, syndicaliste, se donne comme 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 ¾ de son exploitation **en prairie** semée de trèfle blanc.
Résultat : avec les prairies, il nourrit trois vaches à l'hectare au lieu d'une auparavant ; chacune produit 4 000 litres de lait au lieu de 1 500 par an. Sa terre demeure riche et facile à travailler.

### 2. 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 U.S.A.
André Pochon, se basant sur son expérience, réussit à convaincre 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!"

### 3. 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 sur trois publics :

a) Sur 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) Sur 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) Sur les consommateurs :

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

### 4. Une méthode exemplaire

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

C'est la synergie AGRICULTEURS / DECIDEURS / 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 dans les 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 plus 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!"

***Bibliographie*** *: 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, 2nde 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*

# LISTE DES FICHES D'ILLUSTRATION SUPPLEMENTAIRES

Notre réflexion sur le thème de ce cahier a été enrichie par un certain nombre de fiches supplémentaires et d'articles rédigés par les participants au forum de discussion et à la rencontre de Syros. Ces fiches (et celles qui seront rédigées à partir des articles proposés) ne pouvant pas être éditées dans la présente édition - pour des raisons liées au volume de ce cahier - elles seront publiées dans les numéros futurs de notre bulletin " Dialogues pour l'Education à l'Environnement " et seront disponibles sur le site web du chantier EE de l'Alliance.

Il s'agit des fiches / articles suivants :

- "Systemic approach as a method to integrate sanitation, health and hydric resources in Environmental Education and Management", Debora Cynamon, Kligerman, Szachna Eliasz Cynamon and Emilio Lebre La Rovere (Brésil)

- "Une association locale préfère l'action juridique" (Bretagne, France), Yannick Geffray (France)

- "Constitutional Principles and Ideals for Environmental Education in Europe", Professor 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)

- In Sato, Michèle et José Eduardo dos Santos, Sao Paolo "Educaçao ambiental" Universidad Federal de São Carlos (ouvrage en préparation), Lucie Sauvé et Isabel Orellana, *La formation continue des enseignants en Education Relative à l'Environnement : la proposition d'EDAMAZ.*

- "International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse", Lucie Sauvé, Tom Berryman et Renée Brunelle, (2000). Actes de la conférence internationale sur l'Education 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.

- "L'Education 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)

- "Education à l'environnement et formation à une pensée complexe", Jean-Paul Braux (France)

***Note** : Ces fiches sont pour le moment en anglais ou en français selon la langue première du rédacteur ou de la rédactrice, mais elles seront traduites dans les deux langues lors de leur publication dans le bulletin "Dialogues pour l'Education à l'Environnement" et de leur intégration dans le site web de Polis et de l'Alliance.*

# ANNEXES

**ANNEXE 1**

## Coordonnées des auteurs des fiches présentées dans ce cahier

| PRENOM | NOM | STRUCTURE | FAX | ADRESSE | E- MAIL |
|---|---|---|---|---|---|
| Jean-Paul | BRAUX | Service Scientifique Fédération des Associations Laïques du Puy-de-Dôme (FAL 63) | +33-4 73 90 96 28 | 21-25, Place Delille 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.euskaltel.es |
| Urbain | NJATANG | FOJEP (Forum des Jeunes pour la Promotion du Développent) | | BP 30 286 Yaoundé CAMEROUN | njatang@yahoo.fr fojepde@caramail.com |
| Kuntala | LAHIRI-DUTT | Reader Department of Geography University of Burdwan | +91-342-564452 | Department of Geography University of Burwan Burdwan 713104 W. Bengal INDIA | ovimanyu@dte.vsnl.net.in |
| Jean-Michel | LEX | | | Rue de la Gare, 2, 4850 Plombieres 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 BRASIL | reigotam@zipmail.com.br |
| Vera | RODRIGUES | | +55-21 51 21 790 | Av. Henrique Dumont 65, appt. 204 , Ipanema | verarodrigues@openlink.com.br |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Rio de Janeiro – RJ<br>CEP 22410-060<br>BRASIL | |
| Philippe | ROBICHON | | 33-1-46 78 41 18 | 22, rue de la Chapelle, 94800 Villejuif<br>FRANCE | philipprob@wanadoo.fr |
| Lucie | SAUVE | Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal | 514-987 4608 | C.P. 888 succ Centre Ville<br>H3C 3P8<br>Montréal – Québec<br>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<br>75 005 Paris<br>FRANCE | c.souchon@ifrance.com |
| Francesco | TABACCO | | 39-055-29 49 74 | Piazza San Marco 10<br>50 121 Firenze<br>ITALIE | h.holubov@agora.it |
| David | J. WILLIAMS | Environmental Consultant (Urban and Industrial Air Quality) | | 32/26 Charles Street<br>Five Dock<br>New South Wales 2047<br>AUSTRALIA | khokababuw@hotmail.com |
| Yolanda | ZIAKA | Polis – Réseau international en Education à l'Environnement | 30-281-87 840 | Polis - RIEE<br>B.P. 4, 84100<br>Ermoupolis<br>GRECE | polis@otenet.gr<br>www.echo.org/polis |

**ANNEXE 2**

# 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
Fax : 30-281-87840 – e-mail : polis@otenet.gr

**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.) :**