

L'Éducation au Développement durable

vue par



L'Éducation relative à l'Environnement

***Comment les associations d'éducation relative à l'environnement (ErE) se construisent leur représentations de l'éducation au développement durable (EDD)?
En quoi cela influence-t-il leurs pratiques, ou pas ?***

Une étude de Karima Mettioui - 2019



réseau
idée

Avec le soutien de
la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

I. Contexte de l'étude	4
II. Problématique	6
1. Des théories du développement au développement durable	7
1.1. Politiques internationales de développement.....	7
1.2. Le développement durable.....	10
1.3. Plusieurs approches du développement durable.....	11
1.4. Le débat autour du concept de développement durable.....	13
1.5. Le développement durable, des objectifs inconciliables ?.....	15
2. L'éducation au développement durable	17
2.1. Le point de vue institutionnel	17
2.1.1. Au niveau international : discours des Nations Unies.....	17
2.1.2. En Wallonie et à Bruxelles.....	20
2.2. Le point de vue académique	22
2.2.1. Caractéristiques de l'éducation au développement durable	23
3. Posture théorique adoptée	27
III. Méthodologie.....	28
1. Questions de départ	28
2. Entretiens	28
3. Les personnes interviewées	29
IV. Résultats d'enquête de terrain : analyse du discours	30
1. L'éducation au développement durable	30
1.1. L'EDD, c'est quoi ?	30
1.2. Les apports mutuels entre l'ErE et l'EDD	34
1.3. L'EDD, une approche intégrée des aspects sociaux, environnementaux et économiques ?	36
1.4. Place de l'économie.....	37
2. La polémique « pour ou contre l'EDD », un débat purement sémantique ?	39
2.1. Le sens donné à son engagement associatif.....	40
2.2. Quelques approches professionnelles différentes	41
2.2.1. Sensibilisation à la nature.....	41
2.2.2. Éducation au développement durable	43
2.2.3. Éducation relative à l'environnement	44
2.2.4. Gestion de l'environnement.....	45
3. Représentations de trois notions clés : éducation, environnement et politique	47
3.1. Education	47
3.1.1. L'éducation, c'est quoi ?.....	47
3.1.2. L'éducation, pour quoi, comment ?.....	47
3.2. Environnement.....	51
3.3. Politique.....	56
3.3.1. La politique, c'est quoi ?.....	56
3.3.2. La place de la militance dans le contexte éducatif	58
3.3.3. Politique et éducation à la nature.....	60
4. Enjeux liés à la problématique de l'éducation au développement durable	64
4.1. Enjeux institutionnels.....	64
4.1.1. Une injonction institutionnelle à faire du développement durable ?	64
4.1.2. Enjeux de l'institutionnalisation de l'EDD pour le secteur de l'ErE	69
4.1.2.1. Exemple flamand de la concurrence au sein du secteur associatif.....	69
4.1.2.2. Les risques et opportunités apportés par l'institutionnalisation de l'EDD en Wallonie et à Bruxelles.....	70
4.2. Violence symbolique contenue dans le discours sur l'EDD.....	73
4.2.1. Se protéger du risque d'être assimilé à l'approche naturaliste ?.....	73
4.2.2. Argumentaire reposant sur une logique incomplète.....	74
V. Synthèse	76
1. Les « pour » et les « contre » l'éducation au développement durable	76

2.	ErE et EDD	77
2	ErE vs EDD : quelles différences ?	78
3	ErE et EDD : une distinction parmi les autres	79
4	Quelques tensions	80

BIBLIOGRAPHIE	82
----------------------	-----------

ANNEXES	88
----------------	-----------

I. Contexte de l'étude

Ce travail est né à l'initiative du Réseau IDée, asbl regroupant plus de 120 associations oeuvrant dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ErE) au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Parmi les associations de ce réseau, certaines revendiquent, tandis que d'autres rejettent, le concept d'éducation au développement durable (EDD). La notion fait débat. Et manque parfois de clarté, tant au sein du Réseau qu'au sein des institutions, comme en témoigne la Stratégie wallonne de Développement durable adoptée en 2016.

Mais, finalement, qu'est-ce qui différencie l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) de l'Éducation au Développement durable (EDD) ? Se revendiquer – ou pas – de l'EDD, qu'est-ce que cela dit de nous-mêmes, de nos pratiques éducatives, de nos valeurs, de notre vision de la société et de notre rapport aux institutions ? Voilà les questions qui ont guidé cette étude.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une mise en contexte sur les origines de notre questionnement est de mise.

En 2005, à l'aube de la *Décennie de l'éducation pour un développement durable*, le bulletin de liaison du Réseau IDée (Infor IDée) consacrait six numéros au sujet. Après entretien auprès de quelques actrices et acteurs associatifs, il était apparu que le choix de l'ajout du terme *développement durable* (DD) à celui de l'ErE n'était pas unanime. Certain·e·s étaient favorables, d'autres défavorables ou encore faisant partie des « peu importe » pragmatiques¹.

Ensuite, lors de différentes assemblées générales, certaines associations interpellaient de façon récurrente le Réseau IDée. Certains s'étonnaient – voire s'offusquaient – que le Réseau IDée puisse utiliser l'acronyme ErE-DD ou EDD en en-tête de son Mémoire ou de la charte du Réseau, par stratégie communicationnelle et institutionnelle. Ces interpellations témoignaient d'un besoin de clarté adressé au Réseau IDée lorsqu'il mentionnait le développement durable dans sa communication, mais aussi d'une remise en question plus profonde de la pertinence et de la légitimité de l'EDD dans un réseau d'associations d'ErE.

En 2013, lors d'un sondage auprès des associations membres, un peu plus de la moitié des membres souhaitaient un débat sur la question.

Par ailleurs, les avis sur l'ajout ou non de l'acronyme DD à celui de l'ErE divergeaient toujours autant. A la question : « *faut-il associer le secteur de l'ErE au concept de DD, pour le nommer ErE-DD ?* », 43% étaient « Pour », 35% « Contre » et 22% « Peu importe ».

En 2017-18, le Réseau IDée lance un processus, dont cette étude constitue la première de 4 étapes :

1. Une enquête de terrain couplée à une recherche théorique en matière d'éducation au développement durable.
2. Une journée de débat formatif des associations membres (le 12/12/2017).
3. La publication d'un outil de synthèse et d'aide méthodologique.
4. Le positionnement en tant que secteur.

¹ www.reseau-idee.be/inforidee

Intentions de l'étude

Les objectifs initiaux de la présente étude sont, dans une analyse réflexive des pratiques d'ErE, d'établir un panorama des représentations que les membres du Réseau se font de l'éducation au développement durable (EDD). Notre attention se portera donc essentiellement sur l'EDD qu'il s'agit de questionner et non sur l'ErE.

D'autre part, il s'agit aussi de répondre à la demande des membres de clarifier les notions de développement durable et d'éducation au développement durable - en se basant sur la littérature existante - et de mettre en lumière les éléments apparentant et distinguant l'ErE de l'EDD en se basant sur les représentations des membres du réseau d'ErE.

Cette étude alimente le processus global et fournit avec la journée d'échange (étape 2) et le « Guide de questionnement méthodologique » (étape 3), quelques clés destinées aux membres du Réseau IDée, permettant d'appréhender et questionner la notion d'EDD.

II. Problématique

Les intentions précitées sont de deux ordres :

- d'un côté, nous nous intéressons à la **subjectivité des acteurs et actrices** en accordant la même attention à toutes les représentations de l'éducation au développement durable et en mettant en exergue les différences et les contradictions
- de l'autre, nous souhaitons répondre à un besoin concret de **clarification des frontières existantes entre les pratiques en EDD et en ErE**. Et cela, en sachant que ces frontières entre EDD et ErE sont perméables et tributaires de la subjectivité des acteurs et actrices éducatifs·ives, académiques et institutionnel·le·s.

Ces deux intentions sont de nature différente. L'une s'intéresse à la subjectivité de l'acteur·trice sans tenter de définir l'EDD et l'autre s'apparente davantage à chercher une définition de l'EDD.

Cette contradiction révèle l'ambivalence inhérente à la notion du DD.

À la frontière entre le discours politique et le discours scientifique, le concept de - l'éducation au - développement durable peut autant reposer sur des critères mesurables - parfois contradictoires - que sur des critères aux contours flous.

De nombreux chercheurs et chercheuses ont tenté d'objectiver ce concept à l'aide de dimensions, d'indicateurs et d'indices sans jamais y parvenir (Boulanger 2004). Gilbert Rist observe au terme de sa recherche basée sur les textes fondateurs onusiens que le développement durable n'y est à aucun moment défini de façon opératoire. C'est-à-dire, par le biais d'une définition qui puisse « *identifier sans erreur possible l'objet dont il s'agit* » (Rist 2001, p. 21). Il en est de même pour l'Éducation au développement durable.

Cette contradiction révèle aussi, de manière prématurée, certains éléments de l'analyse du discours concernant le volet institutionnel de l'EDD et de la relation entre les responsables d'associations d'ErE et les pouvoirs subsidiaires.

En effet, la co-construction des savoirs dont l'enrichissement est tiré de la diversité des pratiques des acteurs et actrices du secteur de l'ErE est particulièrement valorisée par l'asbl Réseau IDée, responsable de cette présente étude. Mais ce souci de diversité se voit confronté à celui de saisir l'opportunité lancée par la Région wallonne à travers la 2^{ème} stratégie DD de prendre part à la définition institutionnelle de l'éducation au développement durable.

En prenant en compte tous les éléments ci-dessus et le contexte qui a poussé le Réseau Idée à lancer cette étude, nous avons basé nos lectures et notre guide d'entretien tant sur des lectures institutionnelles et académiques prônant l'EDD que sur des lectures académiques témoignant une certaine réserve à l'égard de ce type d'éducation.

Nos lectures et notre guide d'entretien sont aussi empreints de notre intérêt concernant les processus ayant permis au discours relatif au développement durable de s'imposer - malgré les nombreuses critiques - en s'institutionnalisant au sein des différentes sphères politiques, économiques, sociales, médiatiques et éducatives.

1. Des théories du développement au développement durable

Pour bon nombre de chercheurs et chercheuses, le développement durable - au même titre que le développement humain - s'ajoute au développement, mais ne se substitue pas à ce dernier en termes de valeurs et d'idéologie fondamentales. Ainsi, pour comprendre le développement durable, il faut nécessairement s'intéresser aux théories du développement et recontextualiser l'émergence du développement durable à travers l'histoire.

Les sciences humaines se sont fortement intéressées au développement des sociétés à travers le temps, les peuples et l'espace. Chacune d'elles a déployé un champ spécifique et important tels que *l'économie du développement* ou encore la *sociologie du développement*, entendue comme les « *études comparatives de toutes les formes d'expansion économique, politique et culturelle, dans leurs dimensions et conséquences sociales* » (*Dictionnaire de Sociologie* 1999, p.143).

Ces études ont une portée très large qui, finalement, sous l'appellation des *théories du changement social*, sont au cœur même de la sociologie.

Ainsi, selon les théories, les auteurs-trices et l'époque, le changement social est considéré différemment. Tantôt comme faisant partie d'un processus cyclique (Ibn Khaldun, Marx, Braudel et Wallerstein), tantôt comme suivant une loi naturelle et universelle soumettant les sociétés à progresser (Comte et Spencer) ou encore, comme étant le passage d'un type de solidarité à un autre (Durkheim).

Certaines recherches remontent à l'après-Seconde Guerre mondiale puisque c'est à ce moment-là que le mot *développement* a été utilisé pour la première fois tel que nous avons l'habitude de l'entendre aujourd'hui : un développement lié à des politiques internationales d'aide sous forme de relance économique² associée d'une part à l'intention de pallier les inégalités économiques interétatiques et, d'autre part, à une volonté de garantir la paix dans le monde.

D'autres recherches remontent encore plus loin en s'intéressant à la naissance des grands paradigmes du développement. Ceux-ci trouvent leurs origines dans le début du 18^{ème} siècle à travers les prémices du capitalisme européen.

Pour ce présent travail, nous nous limiterons à l'après-Deuxième Guerre mondiale. À cette époque, la sociologie du développement se consacrait essentiellement aux études destinées aux pays du « Tiers Monde ».

1.1. Politiques internationales de développement

Après la Deuxième Guerre mondiale et durant toute la période de la guerre froide, deux grandes théories s'affrontent : celle de la **théorie de la modernisation**, portée par le discours fonctionnaliste dominant aux États-Unis, et celle de la **théorie de la dépendance**, portée à travers le discours du modèle marxiste approchant le développement en termes de luttes de pouvoir entre nations dominantes et dominées.

Ces approches, malgré leurs différences, placent toutes les deux le changement technologique comme un passage obligé et nécessaire pour l'évolution de la société. Le progrès est ainsi présenté comme étant indissociable de cette évolution technologique, laquelle, durant cette période, s'appuie essentiellement sur l'industrialisation. À l'époque, une place importante était encore octroyée à l'État-nation et à sa politique interventionniste.

² Le plan Marshall est le premier plan politique de relance économique dans le cadre d'une entraide internationale entre États. Ce plan initié par les États-Unis à l'égard de l'Europe a donné lieu à d'autres plans de développement destinés aux pays du Sud. La logique restait la même : prêts et aides financières en contrepartie d'échanges économiques privilégiés avec les pays soutenus. Le tout dans un contexte de guerre froide où tant les États-Unis que l'Union Soviétique ont trouvé dans *l'aide au développement* un moyen de rallier un maximum de pays. (Rist, 2001)

Du côté des institutions capitalistes, c'est la doctrine de Rostow qui sert de base théorique à cette modernisation. Rostow voulait à travers sa théorie « *créer, de concert avec les hommes politiques et les peuples non communistes dans les régions qui sont en train de réunir les conditions préalables et de commencer leur démarrage, une association qui les mènera à une croissance durable, dans un climat politique et social laissant ouvertes toutes les possibilités de développement progressif et démocratique* » (Rist 2001, p.159). Le développement apparaît alors comme une évolution tant économique que culturelle permettant aux pays sous-développés d'adopter les institutions occidentales en passant vers un régime démocratique tout en rattrapant leur retard économique à l'aide des investissements étrangers et de l'économie de marché. La dernière étape permettant d'atteindre la modernité selon Rostow est celle de l'âge de la consommation de masse considéré comme le moteur de l'économie et rendu possible grâce à l'augmentation du revenu.

La **théorie de la dépendance**³ pose un regard critique sur le marché international générant des échanges inégaux où « *certaines pays, plus puissants que d'autres sur le plan économique (le centre), étaient en mesure d'imposer des conditions commerciales leur permettant un transfert de plus-value des pays les plus faibles (la périphérie) vers le centre* » (Wallerstein 2009, p.26). En somme, les théoricien-ne-s de la dépendance ont pensé le rapport entre le développement et le sous-développement en « *s'intéressant d'abord aux phénomènes historiques internes des pays latino-américains afin d'expliquer leur relation avec le système capitaliste international [...] démontrant que la domination externe est relayée par une domination interne et que les classes au pouvoir changent en fonction de la structure interne de l'économie* » (Rist 2001, p.187).

Contrairement à la théorie de la modernisation, la théorie de la dépendance a permis de mettre au centre des débats sur le développement, toutes les questions liées aux rapports de pouvoir entre dominants et dominés. Ainsi, la question des inégalités créées par le système capitaliste étaient donc au cœur des débats.

Aussi, contrairement à la théoricien-ne-s de la modernisation, les dépendantistes ont questionné le lien supposé entre croissance et développement. Cependant, cette réflexion n'a pas pour autant remis en question les « *présupposés fondamentaux qui, finalement renvoient à l'idée de croissance considérée comme la condition nécessaire d'accès au mode de consommation occidental.* » (Rist 2001, p.195). Ainsi, se questionne Rist : « *les stratégies « anticapitalistes » ne sont-elles pas contraintes de promouvoir les valeurs bourgeoises telles que la rationalité, l'efficacité, l'utilité et l'ardeur au travail ?* » (Ibid).

La fin de la guerre froide et la chute du régime communiste en 89 ont également sonné le glas de son modèle théorique. Cela a eu comme conséquence d'offrir au discours du modèle néolibéral une place hégémonique dans les politiques économiques internationales. C'est la continuité de ce que J-Ph. Peemans appelle la *néo-modernisation globale*, ayant comme conséquence « *un renforcement du rôle des élites économiques par rapport à celui des élites politiques et administratives* » (Peemans 1997). On assiste à l'émergence des premiers **programmes d'ajustements structurels** (PAS) mis en place par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International afin de réduire la politique interventionniste et accorder un rôle plus important aux exportations et au marché. Les conséquences sociales désastreuses de ces programmes ont fait de cette période « la première décennie perdue pour le développement ». Elle a conduit les pays du Sud à abandonner leurs cultures vivrières pour des cultures destinées à l'exportation, ce qui les a projetés dans la spirale infernale de l'endettement. D'autant plus que les revenus générés par ces cultures étaient et sont encore trop faibles pour garantir un salaire décent. Le **consensus de Washington** devient le cadre de référence, se basant sur une série de mesures d'inspiration libérale destinées aux pays endettés⁴. Il est composé de 10 recommandations telles que la déréglementation des marchés ou la libéralisation du commerce extérieur.

³ Notons que cette théorie d'inspiration marxiste a été développée en Amérique Latine. Les milieux tiers mondistes des pays industrialisés reprendront cette théorie de la dépendance à leur guise pour dénoncer l'impérialisme des sociétés transnationales et l'exploitation des nations sous-développées par les nations développées (Rist, 2005).

⁴ http://www.cadtm.org/IMG/pdf/ICW4_cadtm.pdf

Ainsi, à partir des années 90, malgré les théoricien·ne·s d'horizons différents et les approches souvent opposées, un déploiement considérable a été mis en place afin de fusionner tous ces discours et créer une théorie unique du développement, sous-entendant, comme à l'origine de la théorie de la modernisation, l'idée d'une évolution unique pour toutes les sociétés. Par conséquent, l'approche en termes de luttes de pouvoir entre dominant.e.s et dominé.e.s permettant la compréhension des processus de développement des peuples est mise de côté et avec elle, la critique de l'hégémonie de la logique d'accumulation et de la logique de marché.

Début des années 2000, ces PAS sont abandonnés au profit d'un nouveau **programme de lutte contre la pauvreté** mis en place par les institutions financières internationales. Il s'agit des documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP).

Ces documents ambitionnaient de prendre acte des erreurs passées en intégrant davantage les dimensions sociales, notamment en renforçant l'éducation et la santé. Il s'agissait aussi de favoriser la participation des États bénéficiaires et de veiller à leur « bon » fonctionnement politique. Une attention particulière est alors accordée aux gouvernements locaux, incités à travailler avec les différent·e·s acteurs·trices de la société civile telles que les collectivités et les entreprises privées. Pour ce faire, l'accent est posé sur le rôle des décideurs et décideuses locaux·ales, qu'il convient d'éduquer afin qu'elles et ils acquièrent les compétences d'une « bonne gouvernance ».

Toutefois, la stratégie du développement reste la même : privatisation et libéralisation sont les clefs principales des secteurs productifs, ne remettant pas en question la politique macroéconomique promue par le consensus de Washington. (Van Cutsem 2016, p.6)

Des alternatives au discours dominant

Si des contre-courants émergent à partir de la décennie 1970, il faudra attendre la décennie 1990 pour que leurs critiques soient intégrées au sein des programmes de développement proposés par les Nations Unies.

Ainsi, en parallèle à l'idéologie dominante de la théorie de la modernisation, des programmes d'ajustement structurel et des Programmes de lutte contre la pauvreté, de nombreuses études critiques et propositions alternatives émergent au sein des Nations Unies (CEPAL, PNUD, PNUE, UNESCO, Unicef) invitant à une remise en question profonde de la théorie du développement portée par les institutions financières internationales.

Ces initiatives onusiennes, du moins celles consacrées au développement durable, prendront alors progressivement de l'ampleur et parviendront à s'imposer sur le devant de la scène internationale. Certain·e·s considèrent cela comme une avancée considérable ayant permis - sous une notion fédératrice qu'est le DD - de porter les revendications des contre-courants émergents des années 70.

D'autres estiment que l'ampleur du mouvement du développement durable a surtout récupéré à son compte les revendications des contre-courants, sans réellement remettre en question les paradigmes⁵ sous jacents de la pensée dominante des théories du développement. L'un de ces paradigmes particulièrement dominant est celui de la modernisation - explicité précédemment - et cette idée d'une croissance économique indissociable du développement humain/durable. La stratégie restant la même à savoir : la privatisation et libéralisation des secteurs productifs, ne remettant pas en question la politique macroéconomique promue par le consensus de Washington. (Van Cutsem, 2016, p.6)

⁵ Paradigme = cadre de pensée fournissant au scientifique son vocabulaire et ses principes de recherche qu'il ne remet pas en question. (Dictionnaire de sociologie 1997, p.39). Autre définition de Gilbert Rist (2005, p.190) : "ensemble d'hypothèses qui, pour un temps, fournit à une communauté de chercheurs une série de problèmes types et de solutions qui peuvent être appliquées à des situations différentes".

1.2. Le développement durable

« Le développement durable se veut un processus de développement qui concilie l'écologique, l'économique et le social et établit un cercle vertueux entre ces trois pôles : c'est un développement, économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable. »

« *Le développement durable se définit comme un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.* »

Ces deux extraits de référence sont issus d'un rapport, *Notre avenir à tous*, rédigé en 1987 et davantage connu sous l'appellation *Rapport Brundtland* du nom de Mme Gro Harlem Brundtland, présidente de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement en 1987.

Cette commission des Nations Unies créée en 1983 avait comme mission principale d'intégrer à la fois le développement économique et l'environnement. Et c'est par ce devoir de concilier ces deux notions qu'est né le *développement durable* construit autour de trois grands objectifs :

- l'intégrité environnementale,
- l'efficacité économique et,
- l'équité intragénérationnelle et intergénérationnelle.

Le rapport Brundtland, véritable référence en matière de DD, a été le fruit d'un travail collectif réunissant tant des experts·e·s environnementaux·ales que des responsables de haut niveau en matière de développement au sein des Nations Unies. Il proposait une description rigoureuse et accessible de l'état de la planète tout en étant enrichi d'extraits de nombreux témoignages issus d'entretiens émanant du secteur associatif.

Cette notion de développement durable ne sera véritablement popularisée qu'à partir de 1992 à travers la *Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED)*, organisée à Rio de Janeiro et faisant office de deuxième⁶ Sommet de la Terre.

La participation et la coopération des différentes parties prenantes, un des principes clés du développement durable cité dans le rapport Brundtland, furent mises en application lors de la conférence de Rio qui accorda au monde associatif une place importante dans les débats.

Cet événement a permis de concrétiser les principes du DD à travers l'Agenda 21 et le « plan d'action pour le XXI^e Siècle » dans lequel le rôle de l'éducation au développement durable est clairement mentionné (chapitre 36).

Cela a permis aussi de rédiger la *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques*, agrémentée plus tard par le Protocole de Kyoto (1997) et l'Accord de Paris (2015).

Ces avancées politiques initiées par la conférence de Rio ont permis d'offrir un cadre légal suffisamment médiatisé pour être aujourd'hui reconnu et permettant de défendre légalement l'environnement et la lutte contre les inégalités sociales. L'ampleur et l'enthousiasme soulevé par cette conférence s'expliquent, notamment, par le fait qu'elle offrait une possibilité d'écoute et d'action répondant aux vives critiques suscitées par le contexte politique et économique de cette époque marquée par la chute du mur de Berlin en 89 et la montée du néolibéralisme.

En 2002, lors du 3^{ème} Sommet de la Terre sur le développement durable à Johannesburg, c'est l'heure du bilan des engagements passés. L'évaluation n'est pas à la hauteur des espérances. Aussi, les collaborations engagées entre les gouvernements et les entreprises privées dans le cadre de cette conférence ont créé la polémique au sein du monde associatif. Celui-ci considérait ces partenariats comme une forme de déresponsabilisation des Etats s'en remettant aux entreprises à qui ces partenariats profiteraient avant tout.

⁶ Le premier Sommet de la Terre - à l'issue duquel le PNUE (programme des Nations Unies pour l'environnement) a été créé - a eu lieu à Stockolm en 1972 et était intitulé *Conférence des Nations unies sur l'Environnement humain (CNUEH)*.

La dernière grande conférence sur le DD a eu lieu en 2012, il s'agit de Rio+20. Il en a découlé, trois ans plus tard en 2015, un programme de 17 Objectifs du développement durable à atteindre pour l'horizon 2030.

Ce dernier est présenté comme universel et capable de transformer profondément les sociétés en travaillant sur les causes du mal développement plutôt que sur ses manifestations. Ainsi, les conséquences de nos modèles de développement sur la pauvreté et sur l'état de notre planète sont reconnues et un changement profond est revendiqué. Ce dernier passe notamment par un changement des mentalités où l'éducation, cœur des ODD, joue un rôle important au côté des deux autres droit fondamentaux à savoir la santé et l'alimentation. L'ambition de ces ODD est aussi saluée au niveau associatif comme en témoigne ces propos de Nicolas Van Nuffel, responsable du plaidoyer au CNCN-11.11.11. : « *Ce nouvel agenda a le mérite de poser la question de nos modèles de production et de consommation [...] Il fait de la lutte contre les inégalités et du respect des limites de la planète des objectifs en soi. C'est une grande avancée*⁷ ».

Certain·e·s auteur et autrices louent ce nouveau programme des 17 Objectifs de développement durable pour son contenu audacieux et en tant que fruit d'un processus participatif ayant associé la société civile internationale⁸.

D'autres sont plus pessimistes et déplorent la place importante accordée au secteur privé dans la gestion de l'environnement et, a contrario, le faible poids des mouvements sociaux dans les prises de décisions.

En parallèle aux grandes conférences sur le développement durable et dans la continuité aussi du Sommet de la Terre de 1992 (Rio), les Conférences Internationales sur le climat se sont poursuivies. La dernière en date était celle de la COP24 à Katowice en Pologne en 2018.

Le dernier accord en matière de climat est celui de l'accord de Paris sur le changement climatique entré en vigueur en 2016 avec les signatures préalables de 175 parties à savoir 174 pays et l'Union Européenne. Cet accord visant à limiter le réchauffement climatique à 2°C maximum d'ici 2050 a été considéré par certains (Nicaragua) comme n'étant pas assez contraignant juridiquement ou au contraire comme beaucoup trop contraignant (Etats-Unis).

Malgré les déceptions suscitées par des résultats sociaux et environnementaux insuffisants depuis Rio, les ODD présentent un nouvel espoir en termes de changements profonds à venir, à condition bien sûr que les engagements pris par les Etats soient respectés.

Le DD reste actuellement le seul référent au niveau des institutions politiques nationales et internationales pour engager l'ensemble des Etats à faire évoluer les modes de vie sur la planète, et plus spécifiquement les modes de consommation et de production. Même si, à des échelles plus locales, d'autres références existent ou émergent, comme celle de la *transition* ou du *bien vivre*.

1.3. Plusieurs approches du développement durable

Nous venons de l'évoquer, divers principes régissent le développement durable :

- **intégration horizontale** : les dimensions économique, environnementale et sociale de toute question de société sont à prendre en compte simultanément
- **intégration verticale** : la cohérence entre les politiques menées aux différents niveaux de gouvernance ainsi que la solidarité internationale doit être recherchée.

⁷ <https://www.cncd.be/Des-Objectifs-du-Millenaire-au>

⁸ <https://www.cncd.be/ODD-SDG-le-programme-de>

- **équité intragénérationnelle** : les risques de pauvreté, les inégalités et toutes les formes de discrimination en termes de droits fondamentaux reçoivent une attention particulière.
- **équité intergénérationnelle** : la solidarité dans le temps est visée, en tenant compte des besoins des générations futures et de la capacité des ressources naturelles à se régénérer.
- **participation** : l'ensemble des acteurs (pouvoirs publics, société civile, citoyens, etc.) est mobilisé.

Source : <http://developpementdurable.wallonie.be/la-cellule-autonome-davis-en-developpement-durable>
Cellule autonome d'avis sur le DD dont s'est dotée la Wallonie

L'intégration horizontale peut être perçue différemment selon les courants. Ainsi, le DD pourrait se diviser en deux grandes approches théoriques :

- écocentrique où l'éthique et la valeur accordée à la nature sont au cœur des préoccupations
- anthropocentrique, utilitariste, où la nature possède une utilité matérielle et spirituelle permettant d'accroître le niveau de bien-être des populations. Ici, il convient de protéger la nature non pas pour elle-même, mais pour garantir la croissance économique et le développement⁹. (Verhaegen 1998)

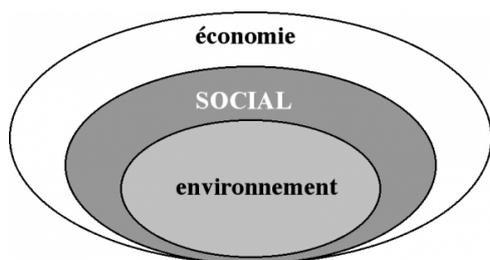
Cette distinction permet de mettre en lumière la place différente accordée à la nature au sein d'un même concept qu'est le développement durable. Cette distinction peut aussi être soulignée à l'aide des concepts de durabilité très faible, faible et forte.

Durabilité très faible

La durabilité très faible se caractérise par un type de développement guidé par l'idéologie néo-libérale, où la solution apportée à l'épuisement des ressources est de nature économique. Une place importante est accordée au capital matériel et au progrès technique.

Dans une optique « économiste » (Verhaegen), la nature étant un capital au même titre que l'humain ou que l'économie, il est possible de compenser l'épuisement des ressources par du capital économique.

Cette optique peut être schématisée à l'aide du dessin suivant :



Vision technico-économiste
(Sébastien et Brodhag 2004)

Dans ce type de fonctionnement économique à durabilité très faible, le marché est considéré comme étant le mieux placé pour réguler l'économie. Ce marché symbolisé par la *main invisible* de l'économiste Adam Smith offre une vision de l'économie mondialisée, libre-échangiste et anti-interventionniste. Cette vision de l'économie est encore portée par certaines politiques actuelles se revendiquant pourtant d'un certain développement durable.

Durabilité faible

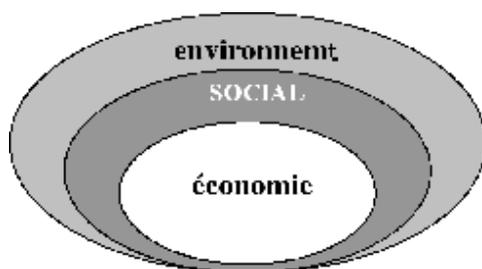
⁹ Voir tableau en annexe reprenant les différentes approches du DD selon Verhaegen



Source : D. Lecomte, 2008 sur le site Campus responsable. In Christine Partoune, Michel Ericx, « Le développement durable - analyse critique », in "Diversité culturelle", répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP), actualisé en septembre 2011. URL : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article59>

La *durabilité faible* est dite consensuelle, car elle accorde une place égale, du moins en théorie, aux trois dimensions : économie, environnement, société.

Durabilité forte



(Sébastien et Brodhag 2004)

La durabilité forte et son approche écocentrée permettent de ré-encadrer l'économie dans la société. Cette vision vise à limiter le processus cumulatif de la croissance économique. Il s'agit de limiter la production et la consommation à ce que le milieu biophysique est capable d'assimiler, et cela, par le biais de mesures légales contraignantes. Ici, il est impensable de pouvoir compenser le capital naturel par un autre capital, car la conscience de l'irréversibilité de l'épuisement des ressources naturelles ne le permet pas. La nature doit donc bénéficier d'un statut et d'un traitement particulier.

Verhaegen (1998) associe cette approche au positionnement revendiqué dans le rapport du Club de Rome au titre évocateur d' « *Halte à la croissance* ».

Notons que, pour nombreuses et nombreux chercheuses et chercheurs, ce « halte à la croissance » dit est compris comme étant relatif à la croissance économique globale, à l'échelle mondiale. Il ne s'agit donc pas de stopper à tout prix la croissance économique des pays pauvres.

1.4. Le débat autour du concept de développement durable

Edwin Zaccà s'inspire du champ de la politique pour aborder le développement durable. Tout comme la démocratie, la justice sociale, la liberté, le développement durable peut être considéré, par sa nature politique, comme faisant partie des *concepts contestables*.

Ces concepts contestables peuvent être approchés à deux niveaux de compréhension :

Le premier qu'Edwin Zaccā associe au sens commun et à la compréhension intuitive, s'exprime souvent à travers une courte définition assez vague, mais à laquelle la grande majorité se réfère et adhère parce qu'elle fait référence à des valeurs difficilement contestables.

Le deuxième niveau, plus technique, repose sur l'analyse du concept lorsqu'il est mis en pratique (Jacobs, 1999. In Zaccā, 2001, p.23).

C'est à partir de ce deuxième niveau que commencent les débats, car chacun·e de par son vécu, ses valeurs, ses intérêts, ses priorités va adopter plutôt l'un ou l'autre regard sur ce concept contestable. « *Les désaccords à propos de la signification du développement durable ne sont pas des discussions d'ordre sémantique, mais sont les arguments politiques dont est constituée l'expression* » (id).

Nous retrouvons également ce débat dans la littérature où en caricaturant, nous distinguons au sein des chercheurs·euses en sciences sociales (économistes, écologues, sociologues et anthropologues) d'une part, celles et ceux qui croient que le concept de développement durable est un projet de société souhaitable et, d'autre part, celles et ceux qui n'y croient pas.

Au sein du groupe qui « croit », la survie du concept est due au fait que progressivement les théories du développement, qualifié ou pas de « durable », ont su intégrer les critiques concernant les conséquences néfastes de la croissance économique sur l'écologique, le social, la culture et même sur l'économie elle-même.

Au sein du groupe qui ne « croit » pas, un courant nommé « post-développementaliste » remet totalement en cause le concept de développement. Il veut rompre avec les « théories de la modernisation, néo-institutionnalismes ou encore radicales, qui ont en commun la croyance dans le développement » (Nahavandi, 2001, p.107). Parmi ces auteurs et autrices, on retrouve Serge Latouche, Gilbert Rist, Sabelli Fabrizio, Arturo, Lucie Sauvé.

Le débat entre celles et ceux qui « croient » et celles et ceux qui « n'y croient pas » a fait couler beaucoup d'encre à partir des années 90 et durant la première décennie de 2000.

À présent, il ne fait plus rage même si ces deux tendances persistent sous des formes différentes, plus subtiles où il est parfois difficile de décoder au sein du discours la tendance plutôt consensuelle ou au contraire, divergente.

L'une des raisons ayant « apaisé » le débat semble faire suite à une sorte d'acceptation de ce concept de développement durable, et ce, au vu de sa généralisation au sein de la société à travers, notamment, les politiques publiques.

Même si, pour les tenants du 2^{ème} groupe, cette généralisation est vécue comme une injonction venant « d'en haut », nous ne retrouvons plus au sein de la littérature actuelle les débats animés d'antan portant sur la défense ou la défiance du concept de développement durable. « *À travers son emprise sur la gestion des affaires publiques [...] et l'importance de son interpellation du secteur privé, le développement durable est ainsi devenu un phénomène de société incontournable. En conséquence, dans les milieux d'éducation et d'enseignement formel, il importe donc de former à l'analyse de cette proposition ; l'une des façons éclairantes de le faire est de la mettre en contraste avec d'autres projets politiques et sociaux.* » (Sauvé 2014, p.131). Ce qui intéresse les chercheurs·euses, aujourd'hui, c'est l'analyse théorique et/ou concrète de cette inscription généralisée du développement durable au sein de la société. « *La question n'est pas de savoir si l'enseignement doit s'engager ou non dans une démarche d'EDD puisque de nombreuses initiatives politiques ont conduit à cette généralisation de la démarche, il convient par contre d'interroger les objectifs, les formes didactiques que prend ou peut prendre cette inscription du développement durable dans l'enseignement.* » (Simonneaux 2011, p. 1).

A côté de ces deux grands groupes, nous pouvons nous intéresser également, aux chercheurs·euses défendant l'idée qu'il est possible de concilier croissance économique, respect de l'environnement et préoccupations sociales. Selon ces dernier·e·s, l'échec des politiques de développement durable tant au niveau environnemental que social n'est pas à imputer à l'échec des instruments de marché mis en

place, comme le marché du gaz carbonique organisé dans le cadre du protocole Kyoto, mais plutôt à l'engagement et à la responsabilité des acteurs·trices politiques (Boudia et Pestre 2016).

Ces auteurs·trices déplorent autant que les post-développementalistes que l'environnement et le social soient monnayés et conçus comme des ressources économiques exploitables dont il faut prendre soin si l'on veut continuer à croître économiquement...

Nous sommes donc loin d'une conception où l'environnement est pensé comme une externalité à intégrer au sein des instruments économiques par le biais de calculs savants aux mains des seuls expert·e·s capables de mesurer les coûts environnementaux cachés et de les intégrer dans le calcul de la croissance économique.

Ils rejoignent en cela les tenants du développement durable dit « fort » (durabilité forte).

1.5. Le développement durable, des objectifs inconciliables ?

Si la lutte contre la pauvreté a permis sans conteste la diminution de la pauvreté, l'inégalité entre riches et pauvres ne cesse d'augmenter. Concernant l'environnement, les constats sont tout aussi inégaux. Si au Nord, des avancées importantes ont pu être réalisées comme l'amélioration de la qualité de l'air des grandes villes, au Sud, la pollution de l'air ne cesse d'augmenter à cause, notamment, des nombreuses entreprises occidentales profitant de la main-d'œuvre bon marché (Pestre 2016/1, p.20).

Ainsi, plutôt qu'un changement profond de notre système de production, nous pouvons observer un déplacement des problèmes. Cette difficulté à agir profondément serait-elle liée à la difficulté de concilier les objectifs - environnementaux, économiques et sociaux - portés par ce concept de DD, ouvrant la porte à des jeux de pouvoir entre acteurs et actrices ?

« Sylvie Brunel estime [...] que faute d'instance d'arbitrage entre les acteurs qui sont, par vocation, profession ou mandat, tournés plus vers un domaine que vers l'autre, ces différents objectifs apparaissent comme difficilement compatibles. Les entreprises privées ont bien compris tout le profit qu'elles pouvaient en tirer, pesant de tout leur poids au Sommet de Johannesburg en 2002. Et depuis le 11/09/2001, la lutte contre la pauvreté a désormais cédé le pas à la lutte contre le terrorisme (Brunel, 2004), l'Occident "privilegiant les alliés sûrs et utiles (même dictatoriaux) plutôt que les pays pauvres » (Partoune, Ericx, 2011 citant Brunel 2004, p.59)

Cela nous amène à nous poser la question suivante : quels sont ces jeux de pouvoirs ? Le développement durable profite-t-il davantage aux acteurs·trices économiques ? Aux acteurs·trices du secteur social ? À ceux du secteur de l'environnement ? À personne ? Ou à tou·te·s ? Les avis divergent au sein de la littérature.

Pour les auteurs et autrices critiques et sceptiques envers les politiques de développement (G. Azoulay ; G. Rist, R. Felli, L. Sauvé, S. Latouche, etc.), ces dernières font partie d'une stratégie politique et économique « *d'extension planétaire du système de marché* » (Rist, 2001, p.36) qui, sous l'étiquette de justice sociale, de durabilité ou encore d'humanisme, participe à un accroissement des inégalités sociales, une destruction de l'environnement et une marchandisation du monde. Et ce, par le biais d'un ensemble de pratiques visant toujours plus de productivité, de rentabilité et de rationalité. Ainsi, pour ces chercheurs.euses, le développement durable est plus le problème que la solution au bien commun. Cette posture critique se base sur une argumentation de nature philosophique et scientifique (Simonneaux 2011, p.9).

D'autres envisagent au contraire le développement durable comme un ensemble de pratiques pouvant certes être guidées par la rationalité capitaliste, mais dont la réelle mise en pratique assurerait un monde plus juste et plus respectueux de l'environnement.

Aussi, pour toute une série de chercheurs.euses, le DD à travers le « *Rapport Brundtland et la campagne qui s'en est suivi, jusqu'à la tenue de la Conférence de Rio, en 1992, ont largement contribué*

à ce que l'environnement ne soit plus considéré comme un élément marginal, intéressant plutôt des rêveurs ou des contestataires, mais comme quelque chose à prendre au sérieux » (Zaccaï 2012, p.4).

A contrario, Romain Felli (2008), dans une posture critique envers le développement durable, estime que la venue et le succès de du développement durable n'a pas servi à reconnaître et à donner davantage de crédit au discours prônant une préservation de l'environnement. Selon lui, le développement durable est venu étouffer les revendications politiques à caractères subversifs du courant de l'écologie politique. « *Les premiers penseurs de l'écologie demandaient une remise en cause fondamentale de nos modes de vie, en appelaient aux valeurs d'autonomie, d'autogestion, de décentralisation. Ils voulaient changer le monde. Les tenants du développement durable, quant à eux, se contentent de demander une réorientation de l'économie, afin de préserver à long terme le système existant, afin de le rendre durable. D'où le paradoxe: comment un mouvement autogestionnaire, utopique, critique de la technique, a-t-il pu conduire à un ensemble de politiques centralisées, technocratiques et conservatrices ?* » (Feilli 2008, p.13) Dans cette perspective, le DD met sous silence d'autres propositions sociétales alternatives.

Sylvie Brunel (2008) considère également que le développement durable a étouffé certaines approches théoriques et revendications. Mais pour cette autrice, ce sont davantage les revendications sociales portées par les ONG altermondialistes de solidarité qui ont été diluées par le développement durable. Les gagnant·e·s sont, pour Sylvie Brunel, les grandes ONG environnementalistes et le monde des entreprises. Elle considère ainsi qu'au nom du développement durable, c'est une vision du monde élitiste, régressive et idéaliste qui s'est développée. Au nom de la nature et de la planète, le développement durable est devenu « *la machine à exclure les pauvres et à réserver le monde à une petite élite très sûre d'elle que l'on retrouve tant au Sud qu'au Nord* ». Pour l'autrice, il s'agit d'une sorte de résurgence de la rhétorique malthusienne qui se sert du discours catastrophique en alimentant ce qu'elle appelle « *l'industrie de la peur* » pour « *mieux nous emmener dans un système de dépendance psychologique et nous faire amener à changer nos comportements* ».



Illustration : Mathieu Van Nieu

Rapport de force

Autour de la table des négociations, tout le monde n'a pas le même poids politique.

2. L'éducation au développement durable

Au niveau institutionnel, tant à l'international qu'au fédéral, il n'y a pas une définition officielle de l'éducation au développement durable (EDD) qui ferait office de référence comme c'est le cas pour le développement durable et le renvoi systématique au rapport Brundtland.

Néanmoins, de nombreuses citations émanant de responsables onusiens et concernant le rôle, les objectifs ou les finalités de l'EDD se retrouvent fréquemment dans les rapports publiés par les Nations Unies. Ils constituent des références internationales sur lesquelles les différents pays membres peuvent s'appuyer. D'ailleurs, la Stratégie wallonne de développement durable s'y réfère directement.

Nous passerons en revue quelques définitions institutionnelles pour ensuite, découvrir celles présentes à travers la littérature scientifique.

2.1. Le point de vue institutionnel

Avant de nous intéresser au contexte institutionnel de l'EDD en Fédération Wallonie-Bruxelles, penchons-nous d'abord sur le discours des Nations Unies.

2.1.1. Au niveau international : discours des Nations Unies

À défaut d'une définition officielle de l'EDD reconnue internationalement, nous proposons une citation d'Irina Bokova, directrice générale de l'Unesco, dont les propos nous apparaissent comme étant assez fidèles au champ lexical de l'EDD présent dans le discours officiel des acteurs-trices des Nations Unies.

« Un changement fondamental s'impose dans la façon dont nous pensons le rôle de l'éducation dans le développement mondial, parce que celle-ci exerce un impact considérable sur le bien-être des individus et la prospérité de nos sociétés... Aujourd'hui, plus que jamais, l'éducation doit se montrer à la hauteur des défis et des aspirations du 21^e siècle et porte la responsabilité d'encourager les bonnes valeurs et les bonnes compétences pour une croissance durable et inclusive et pour une cohabitation pacifique de tous. »

(Irina Bokova In Unesco 2017a, p.7)

Certains éléments de cet extrait nous apparaissent comme faisant partie des caractéristiques récurrentes du discours officiel des Nations Unies concernant l'éducation au développement durable.

Ainsi, le fait de présenter tel ou tel programme de développement durable comme quelque chose de novateur par rapport aux programmes précédents est une pratique récurrente. Ici, l'idée novatrice apportée par les objectifs du développement durable (ODD) est notamment cette prise de conscience de l'importance du rôle de l'éducation dans le développement et cette volonté de vouloir s'attaquer aux causes du mal développement en tentant de transformer nos mentalités. La nouveauté réside aussi dans la nouvelle façon d'approcher l'éducation au sein des ODD à savoir de manière systémique, à travers l'ensemble des ODD.

D'autres éléments du discours présents dans cet extrait reviennent aussi fréquemment dans la littérature onusienne tels que :

- l'affirmation du modèle de développement durable dans sa dimension universelle ;
- l'usage de l'impératif exprimé par le biais de certains termes ou expressions telles que « s'impose », « doit se montrer à la hauteur », etc ;
- un climat d'urgence justifiant l'usage de l'impératif et l'importance d'agir aujourd'hui pour aujourd'hui et pour demain ;
- un discours normatif à travers la recherche des « bonnes » pratiques et des « bonnes » valeurs ;
- l'insistance sur l'importance d'une justice sociale : éducation inclusive et la paix dans le monde ;
- la finalité de l'éducation présentée à travers la recherche de l'équilibre entre les préoccupations de justice sociale, de limites environnementales et de prospérité économique par le biais par exemple de telle expression ; « *Croissance durable et inclusive* ». À cela, s'ajoute souvent une référence à la paix dans le monde.

La finalité de l'éducation en vue du développement durable

La finalité de l'EDD rejoint la finalité du DD à savoir la recherche de l'équilibre des trois sphères sociale, environnementale et économique. Cela revient à présenter l'EDD comme un projet politique dont la finalité est la promotion de la vision du développement durable. L'éducation apparaît alors importante non pas pour ce qu'elle est, mais pour son utilité, car elle représente le passage obligé pour arriver au développement durable.

À côté de cette vision utilitariste de l'éducation participant à réduire celle-ci, d'autres discours d'avantage critiques sont aussi présentés sous la forme d'en tête de chapitre ou d'introduction de rapports onusiens sur l'EDD.

Ainsi, nous pouvons aussi lire que :

« L'éducation pour le développement durable consiste à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés du développement durable, comme le changement climatique, la prévention des risques naturels, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable. Elle implique l'adoption de méthodes participatives pédagogiques visant à motiver et autonomiser les apprenants, pour qu'ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du développement durable. C'est pourquoi l'éducation pour le développement durable favorise l'acquisition de compétences permettant aux apprenants de développer leur esprit critique, d'imaginer des scénarios prospectifs et de prendre des décisions communes ».

(DNUEDD 2005)

Les deux extraits ci-dessus illustrent bien la diversité des discours onusiens où l'on peut retrouver sous l'EDD des points de vue, voire des pratiques de nature diamétralement opposées. C'est le cas par exemple de l'insistance récurrente concernant le changement de comportement en vue de l'adoption des « bonnes pratiques » prédéfinies et en parallèle un vif encouragement à développer l'esprit critique et débattre des valeurs.

L'éducation à travers les objectifs du développement durable

L'Unesco est l'institution au sein des Nations Unies en charge du *programme d'action global de l'EDD*. Ce programme fait suite à la *Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable (DEDD)*, également prise en charge par l'Unesco et s'étendant de 2004 - 2014.

Ces agendas sont directement issus des programmes pour le développement durable conclus par les Nations Unies. La ligne directrice est toujours celle du développement durable tel que présenté dans le rapport Brundtland.

Programme d'action global de l'EDD, petite analyse

Le programme d'action global de l'EDD assure le suivi éducatif des 17 objectifs du développement durable¹⁰ (ODD) adopté en 2015 pour l'horizon 2030.

Les matières relatives à l'éducation au sein des ODD se retrouvent à travers l'ODD 4 mais aussi de manière transversale¹¹ à travers différentes cibles et indicateurs des ODD 1, 3, 5, 8, 12, 13 et 16. (Unesco Institute for Statistics 2016).

Cette dimension transversale de l'EDD est aussi présente à travers les ODD par le biais de la valorisation des compétences qui, par nature, font appel à des savoirs, savoir-être et savoir-faire transdisciplinaires.

À un niveau macro, la dimension transversale de l'éducation se retrouve aussi via l'approche institutionnelle globale promue : « *Il faudrait que les écoles et les universités se perçoivent comme des lieux d'apprentissage et d'expérience [...] Pour que l'EDD soit plus efficace, c'est l'établissement d'enseignement dans son ensemble qu'il faut transformer. Cette approche globale vise à intégrer le développement durable dans tous les aspects du fonctionnement de l'établissement. Il s'agit de repenser le programme d'études, les activités de campus, la culture organisationnelle, la participation des élèves et étudiants, le leadership et la gestion, les relations communautaires et la recherche.* » (Unesco 2017a).

L'objectif de développement durable 4

« *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». **ODD 4**

Cette façon de présenter l'éducation se démarque de l'agenda précédent - *Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)* - par le fait, notamment, que l'éducation s'adresse à « tous ». Auparavant, les OMD visaient surtout les pays en développement. Aussi, ce « tous » ne concerne pas seulement les enfants et l'enseignement officiel mais tous les lieux d'éducation permanente.

En présentant l'éducation en vue du développement durable comme s'adressant aussi aux pays occidentaux, le programme des ODD réaffirme sa dimension universelle.

Si la proposition des ODD et de l'EDD est universelle, le suivi et l'évaluation via des indicateurs prédéfinis diffèrent en fonction de quatre niveaux : mondial, régional, national et thématique. « *Chacun [de ces quatre niveaux] visant un objectif différent, un public différent et comprenant un nombre d'indicateurs qui varient en conséquence* » (Unesco Institute for Statistics 2016). Il y a donc derrière cette vision universaliste, le souci de pouvoir adapter la proposition aux différents contextes sociaux.

Concernant l'évaluation, notons que les ODD par rapport aux OMD insistent davantage sur les données chiffrées permettant d'assurer le suivi des cibles relatives à l'éducation. Cette réaffirmation d'une tendance déjà présente témoigne d'une intensification de l'approche technique axée sur les résultats. En effet, sur les 10 cibles de l'ODD 4, plus de la moitié portent sur les résultats d'apprentissage. Il s'agit donc d'un tournant au niveau des pratiques évaluatives de l'éducation au sein des programmes de développement durable dont les conséquences seront à observer.

Trois objectifs d'apprentissage¹² sont associés à l'objectif 4. Ils concernent les aspects cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux.

¹⁰ Le programme de développement durable des Nations Unies, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2016, s'étale jusqu'en 2030 sous la forme de 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) souvent énoncés sous leur appellation anglophone à savoir « the 17 Sustainable Development Goals » (SDGs). La présentation de ces différents ODD se trouve en annexe.

¹¹ Un tableau reprenant ces différentes cibles se trouve en annexe 4.

¹² En annexe 5, un tableau, issu de la littérature des Nations Unies, reprend avec plus de détails ces Trois objectifs d'apprentissage

Notons que contrairement à l'éducation relative à l'environnement, l'intelligence sensorielle n'est pas sollicitée ni même proposée en tant que porte d'entrée pédagogique.

Pour assurer le suivi et rendre compte de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4) mais aussi des volets éducatifs des autres ODD, un rapport mondial sur le suivi de l'éducation (Unesco 2017b) a été mis en place, de façon indépendante, mais sous l'égide de l'Unesco en 2016. Il rappelle les fondements et l'histoire de l'EDD et décline l'ODD 4 en indicateurs et objectifs d'apprentissage, découpés selon les grands piliers du DD : environnement, personnes, prospérité, économique, paix, partenariats...

La cible 7 de l'objectif de développement durable 4

La seule cible de l'ODD 4 mentionnant explicitement l'éducation au développement durable est la 7 :

« D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable »

Notons que l'objectif explicité, à travers cette cible, est de promouvoir le développement durable et non de se questionner à son propos. Aussi, la cible ne cite pas l'éducation à l'environnement. Cependant, un des indicateurs de cette cible mentionne tout de même l'environnement, mais uniquement dans son approche positiviste : « *maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience* ».

Si l'éducation à l'environnement n'apparaît pas dans la cible, la citoyenneté mondiale est, par contre, clairement mentionnée. Il faut savoir qu'au sein des ODD, l'éducation à la citoyenneté mondiale est comprise comme étant complémentaire à l'EDD.

2.1.2. En Wallonie et à Bruxelles

En Wallonie, l'EDD est explicitement et succinctement intégrée à la 2^e *Stratégie wallonne de Développement durable* (2016), dans les actions transversales (point 4.4.3) : « La promotion des changements de comportements que chaque citoyen devrait adopter nécessite une sensibilisation et un apprentissage qui commencent dès le plus jeune âge et se poursuivent tout au long du parcours de vie privée et professionnelle ». L'EDD n'y est pas précisément définie. Les actions envisagées visent à :

- promouvoir les projets et initiatives en EDD, ce compris à la citoyenneté mondiale ;
- réaliser un cadastre des outils d'EDD soutenus par la Wallonie, repris sur un site web ;
- élaborer un outil pratique (guide, check-list) permettant de construire une activité d'EDD ;
- mettre en place un processus transparent de validation des activités d'EDD ;
- promouvoir la mise sur pied d'entreprises socialement - responsables au sein des écoles secondaires, supérieures et des universités.

Il est également précisé que « *les actions en matière d'EDD viendront compléter la future Stratégie wallonne en ErE* » (construite avec les associations d'ErE en 2016, mais qui n'a pas été adoptée par le gouvernement wallon).

ErE-DD

Pour comprendre la place de l'EDD en Fédération Wallonie - Bruxelles, il convient de s'intéresser à l'évolution de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE). Historiquement, au cours des dernières décennies, l'ErE a progressivement élargi ses champs d'étude et d'action, en Wallonie et à Bruxelles. D'une transmission « naturaliste » dans les années 50-60, on voit apparaître dans les années 70-80 une prise en compte des enjeux environnementaux plus globaux, dans un souci de protection de l'environnement. À partir des années 90, de plus en plus d'activités d'ErE mettent l'accent sur la complexité et l'approche systémique, sur la multiplicité des acteurs impliqués, avec ses dimensions environnementales, mais aussi sociales, économiques. La palette des stratégies pédagogiques s'enrichit, l'ErE se déploie et compte aujourd'hui près de trois cents organisations qui font de près ou de loin de l'éducation et de la formation en environnement en Wallonie et à Bruxelles. C'est également dans les années 90 que le DD va émerger. Chez nous, à défaut d'être spécifiquement institutionnalisée, l'EDD va s'appuyer sur ce secteur de l'ErE très actif. On va alors retrouver de plus en plus, au niveau institutionnel et politique, l'acronyme ErE DD, pour « Éducation relative à l'Environnement et au Développement durable »¹³. Cette ErE DD rassemblerait sous un même vocable à la fois les acteurs·trices s'identifiant à l'éducation à l'environnement, à l'éducation à la nature et à l'EDD.

En 2003, un Accord de Coopération en ErE a été signé entre la Région wallonne (qui a l'environnement pour compétence) et la Fédération Wallonie Bruxelles (responsable en matière d'éducation) pour développer et promouvoir l'ErE en Wallonie. En 2011, il sera officiellement élargi à Bruxelles Environnement (en réalité déjà associée depuis 2007) et deviendra « *Accord de coopération en ErE DD* ». Pour autant, il s'agit bien toujours de discuter de la politique d'ErE (dans son sens global) et ne se retrouvent autour de la table que des représentant·e·s des associations d'ErE et des administrations et cabinets de l'environnement et de l'éducation. L'administration du DD n'en fait pas partie.

Dans le même sens, à l'initiative des ministres de l'Environnement et de l'Éducation, et appuyées par l'Accord de Coopération en ErE-DD, des *Assises de l'ErE-DD* à l'école ont été organisées en 2010.

Elles visaient notamment à :

- préciser des stratégies d'ErE-DD ;
- jeter les bases pour une meilleure coordination et des collaborations entre les différents niveaux de pouvoir et d'intervention ;
- déboucher sur des engagements concrets ;
- mettre en place un outil de suivi et d'évaluation.

Elles étaient organisées par le Réseau IDée, réseau des associations d'éducation relative à l'environnement (regroupant les approches nature, environnement et DD) et se sont construites autour d'aller-retour entre équipes éducatives et représentants institutionnels liés à l'environnement et au monde scolaire. Elles s'adressaient principalement aux acteurs·trices de l'école et de l'ErE. Les autres secteurs éducatifs concourant à l'EDD (comme l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, la promotion de la santé, l'éducation à la paix, à la citoyenneté...) n'étaient pas associés.

Suite à ces Assises, le Service général de l'Inspection (SGI) de la Fédération Wallonie-Bruxelles a réalisé en 2013 un document collectif intitulé « [L'ErE DD dans le système éducatif en FWB. Quelques portes d'entrée dans les référentiels interréseaux](#) ». Ici aussi, il s'agit d'Éducation relative à l'Environnement et non d'EDD. Un environnement vu dans toutes ses dimensions, telles qu'identifiées par Lucie Sauvé : « *environnement-nature, environnement-ressource, environnement-problème, environnement système, environnement-milieu de vie, environnement-biosphère, environnement-projet*

¹³ Dans le Plan d'Environnement pour le DD, adopté en 1995 par le gouvernement wallon, le chapitre éducation ne fait en réalité référence qu'à l'ErE, vue dans son approche des enjeux environnementaux globaux.

communautaire. Le Développement durable apparaît comme une dimension de l'environnement-ressource ».

Ce travail du SGI les a aussi poussé à prendre position par rapport la place de l'EDD : « En accord avec ces réflexions, le groupe de travail a choisi de fonder son travail sur le concept d'Environnement plutôt que sur celui de Développement durable, et de privilégier l'Éducation relative à l'Environnement plutôt que l'Éducation au Développement durable. Cette approche n'est toutefois pas partagée par tous les experts. »

L'un des inspecteurs du SGI précise que ce référentiel de compétences propres à l'ErE dépasse largement le cadre de la « nature » en s'inspirant, notamment, de l'exemple de l'enseignement de l'EDD en suisse. Il constate néanmoins une faible intégration de l'ErE-DD dans les référentiels et programmes disciplinaires : *« il n'y a pas de réelle stratégie collective... L'enseignant-e à la liberté d'intégrer l'ErE-DD sans pour autant être vraiment soutenu, même s'il est stimulé par des appels à projets. Le Pacte pour un enseignement d'excellence veut mettre l'accent sur les activités interdisciplinaires, cela pourrait alors ouvrir un espace pour l'ErE-DD, même si actuellement, il s'agit plus de lutter contre l'échec scolaire que de promouvoir l'ErE-DD. ».*

Manque de partenariats entre les différents secteurs des « éducations à... »

Il n'existe pas, en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'espace reconnu de dialogue et d'échanges entre les différents champs socio-éducatifs pouvant concourir à l'EDD (ErE, Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, promotion de la santé, éducation à la citoyenneté, à la paix, éducation populaire, etc). Au niveau scolaire, la priorité est mise aujourd'hui sur l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, de véritables collaborations se sont déjà développées ponctuellement autour de projets concrets. Au niveau fédératif, le Réseau IDée a par exemple coorganisé un processus de « regards croisés » avec le secteur de l'éducation au développement (2004-2005), deux colloques intersectoriels sur les changements de comportements (2006) et sur le changement social (2012), ou encore des journées de Rencontres « environnement - social - santé » (2012). En l'absence de cadre institutionnel soutenant (notamment financièrement) ce type de démarches, et au vu de la précarisation croissante des associations de tous secteurs, le temps et les moyens manquent pour mener dans le long terme ce type de collaborations que d'aucun·e·s appellent pourtant de leurs vœux.

En définitive, le cadre institutionnel en Fédération Wallonie-Bruxelles est donc davantage imprégné de l'ErE que de l'EDD. Même si, ces dernières années, quelques organisations non gouvernementales (ONG) actives en Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) ont davantage investi le champ de l'EDD en Belgique francophone, celle-ci reste fortement liée à l'évolution du secteur de l'Éducation relative à l'Environnement.

2.2. Le point de vue académique

Au sein de la littérature, l'acronyme EDD peut faire référence à une éducation **en vue du**, une éducation **pour le** ou encore une éducation **au** développement durable. Ce sont trois façons différentes d'approcher la notion de développement durable.

Lorsque le DD est présenté comme (LE) projet de société souhaitable, l'expression utilisée est la suivante : « Éducation **pour le** développement durable » ou encore : « Éducation **en vue du** développement durable ». La différence entre ces deux formulations réside dans le fait que la 2^{ème} proposition fait référence à un idéal vers lequel notre système éducatif devrait tendre. Aussi, la première proposition, celle que les instances internationales onusiennes utilisent généralement, présente une plus grande injonction à œuvrer « pour » le DD.

Plutôt qu'éduquer en vue ou pour le développement durable, nombre de chercheurs·euses (L. Sauvé, J. Simonneaux, Y. Girault, J.L. Martinand, A. Diemer, etc.) préfèrent éduquer **au sujet du** développement durable. Cette posture qui se traduit souvent par la locution : «  ducation **au** développement durable » insiste sur la nécessité de former à l'analyse du développement durable par le biais, par exemple, d'une approche sociohistorique (Peemans, Rist). Ou encore, par le biais d'une étude comparative des propositions politico-sociales offertes par le développement durable et celle, proposées par le *Vivir bien* (Sauvé, 2014) ou par la comparaison avec ce que Romain Felli appelle « *l'écologie politique d'en bas* » (2008). Cette approche analytique considère le développement durable comme un objet social à étudier, une proposition de projet sociétal parmi d'autres à analyser.

Notons que nombre de chercheurs·euses, tel·le·s que F. Pellaud, peuvent à la fois défendre une éducation **en vue d'un** développement durable tout en insistant sur l'apprentissage de compétences telles qu'« *apprendre à penser pour agir* », *ce qui va au-delà du simple enseignement du développement durable* » (sd¹⁴, p.2).

2.2.1. Caractéristiques de l'éducation au développement durable

« A la définition du développement durable donnée par Brundtland nous préférons celle formulée par Dominique Pestre (2011) : Un idéal de justice sociale pour les populations de la planète, d'aujourd'hui et de demain ; un idéal de précaution et de justice environnementale ; un idéal de débat ouvert et de participation de tous à la décision et aux choix ».

(Pestre, 2011. In Pellaud, 2013)

Au sein de la littérature, l'EDD est définie comme étant un projet de société s'inscrivant au sein des «  ducatons à ». Comme nous pouvons le lire dans l'exemple ci-dessus, la référence à la d finition¹⁵ du DD issue du rapport Brundtland est quasi systématique. S'en suit, néanmoins, une précaution où l'auteur·trice se réapproprie la définition à sa guise. Très souvent, cette réappropriation ne mentionne plus la dimension économique avec son objectif d'efficience. En outre, elle affirme clairement la dimension politique et citoyenne du DD.

Si l'EDD est une notion dont la polysémie, le caractère flou et contradictoire rendent la définition difficile, nous pouvons tout de même repérer, dans la littérature, différentes caractéristiques qui lui sont souvent associées :

1. L'EDD est un projet de société guidé par un **idéal à atteindre** ;
2. Cet idéal se base sur une **vision universaliste** du développement des sociétés ;
3. L'EDD est orientée « action » dans une logique de **planification d'actions concrètes** ;
4. L'EDD constitue un **nouveau paradigme** pour l'éducation du 21 me si cle¹⁶ ;
5. L'EDD est présentée comme **la seule issue possible**¹⁷ ;
6. L'EDD repose sur un climat d'**urgence** ;
7. Les savoirs et compétences à acquérir en EDD répondent aux **enjeux sociaux et environnementaux actuels et futurs** ;

¹⁴ Sans date

¹⁵ La définition de référence du DD est celle contenue au sein du rapport Brundtland : « Le développement durable se veut un processus de développement qui concilie l'écologique, l'économique et le social et établit un cercle vertueux entre ces trois pôles : c'est un développement, économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable » (Rapport Brundlant, 1987).

¹⁶ « *C'est un contexte international et national particulièrement incitatif qui a conduit différents acteurs de l'éducation, en Suisse et ailleurs, à penser l'EDD comme un nouveau paradigme pour l'éducation du 21 me siècle ou une finalité de l' cole* » (Bouverat 2013, p.36)

¹⁷ Parfois, la transition écologique, sociale et culturelle est présentée comme étant le passage intermédiaire vers cette EDD (manifeste du collectif Paris 2015)

L'une des raisons pour lesquelles l'ErE n'est pas présentée comme une solution alternative à l'EDD réside dans le fait que l'ErE soit considérée comme n'étant pas assez tournée sur ces enjeux actuels et futurs. Les pratiques sur le terrain de l'ErE sont souvent considérées comme étant « trop » centrées sur la nature (Pellaud 2014, p.147) et l'environnement. Ce centrage sur la nature ne permettrait pas d'appréhender l'approche systémique et le principe d'interdépendance, indispensables pour sortir de nos paradigmes actuels. Par conséquent, l'ErE n'est pas capable de proposer une autre manière de faire qui bouleverserait nos paradigmes sociétaux actuels.

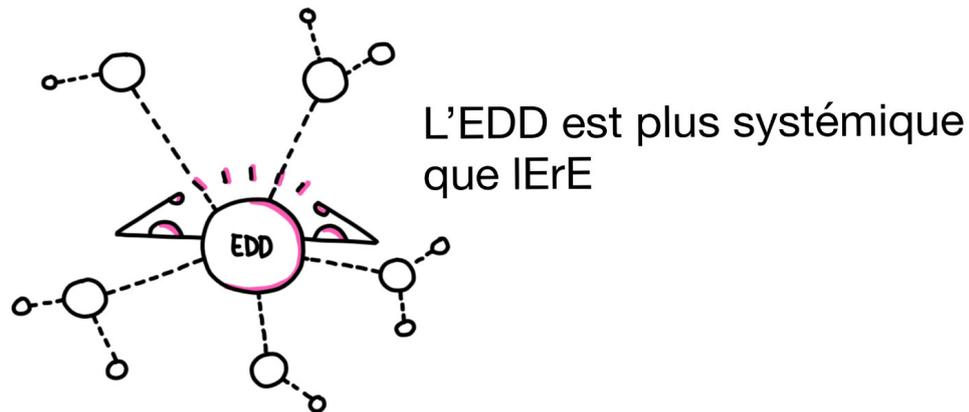


Illustration : Mathieu Van Nieu

8. Une éducation **inclusive** ;

En repensant la formation des enseignant·e·s, les contenus des programmes de l'enseignement et le fonctionnement interne des écoles, les didacticiens·iennes de l'EDD tentent de résister au phénomène de la reproduction des inégalités par l'école. Pellaud, didacticienne en EDD, est attentive et critique à l'égard de cette reproduction d'une certaine élite intellectuelle par l'école, et est très critique envers le découpage disciplinaire actuel classique (Pellaud 2013c, p.10).

9. L'EDD intègre le **principe de précaution** du DD ;

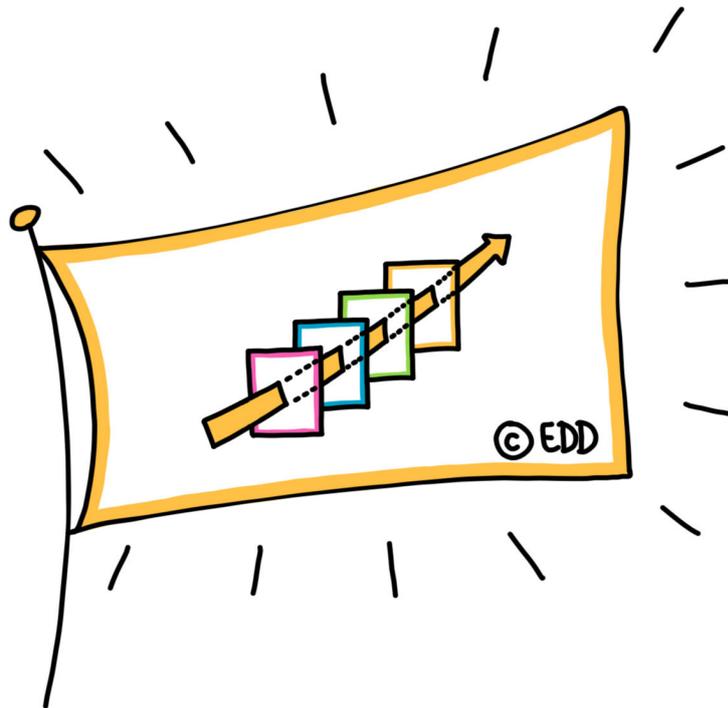
Si l'EDD se caractérise notamment par son volet « agir » via des actions ou projets concrets, la dimension plus réflexive et éthique (les valeurs) de l'action et de ses conséquences est tout aussi importante. Celle-ci intègre dans sa réflexion le principe de non-certitude, « *qui oblige à décider dans le flou, le contradictoire, l'incertain, et dont le principe de précaution est représentatif* » (Pellaud 2013c, p.8).

10. Un rapport au savoir particulier passant :

- par la **transdisciplinarité**¹⁸ et l'acquisition des compétences¹⁹ individuelles et collectives ;
- une mise en pratique particulière des compétences via la **pédagogie de projet** ;
- des savoirs enseignés qui répondent à **l'actualité** et préparent les apprenants à la vie et aux **enjeux environnementaux et sociétaux de demain**.

¹⁸ Les disciplines sont transcendées, c'est-à-dire que l'EDD parvient pour une compréhension des interdépendances entre les facteurs économiques, écologique et sociaux. monde non segmentée, plus proche de la réalité où

¹⁹ La compétence est la « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* » (Perrenoud 1997, p.7).



Transdisciplinarité de l'EDD

Dans le système scolaire où l'approche disciplinaire est encore bien présente, la transdisciplinarité est extrêmement difficile à mettre en pratique. Pourtant, la transdisciplinarité est souvent utilisée comme étendard de l'EDD. Est-ce un argument pour séparer ceux qui parviennent à travailler en transdisciplinarité de ceux qui n'y parviennent pas ?

11. Une pédagogie valorisant l'acquisition de **compétences utiles pour devenir des écocitoyens** Schneider (2013) identifie 7 compétences fondamentales en EDD :

- la capacité d'user d'esprit critique ;
- la capacité à faire preuve de créativité ;
- l'évaluation et l'identification des possibilités d'action ;
- la capacité de pouvoir penser et comprendre la complexité ;
- la capacité de faire preuve d'empathie ;
- de pouvoir travailler en équipe de manière collaborative ;
- d'être capable de communiquer en argumentant, en débattant et en clarifiant ses valeurs.

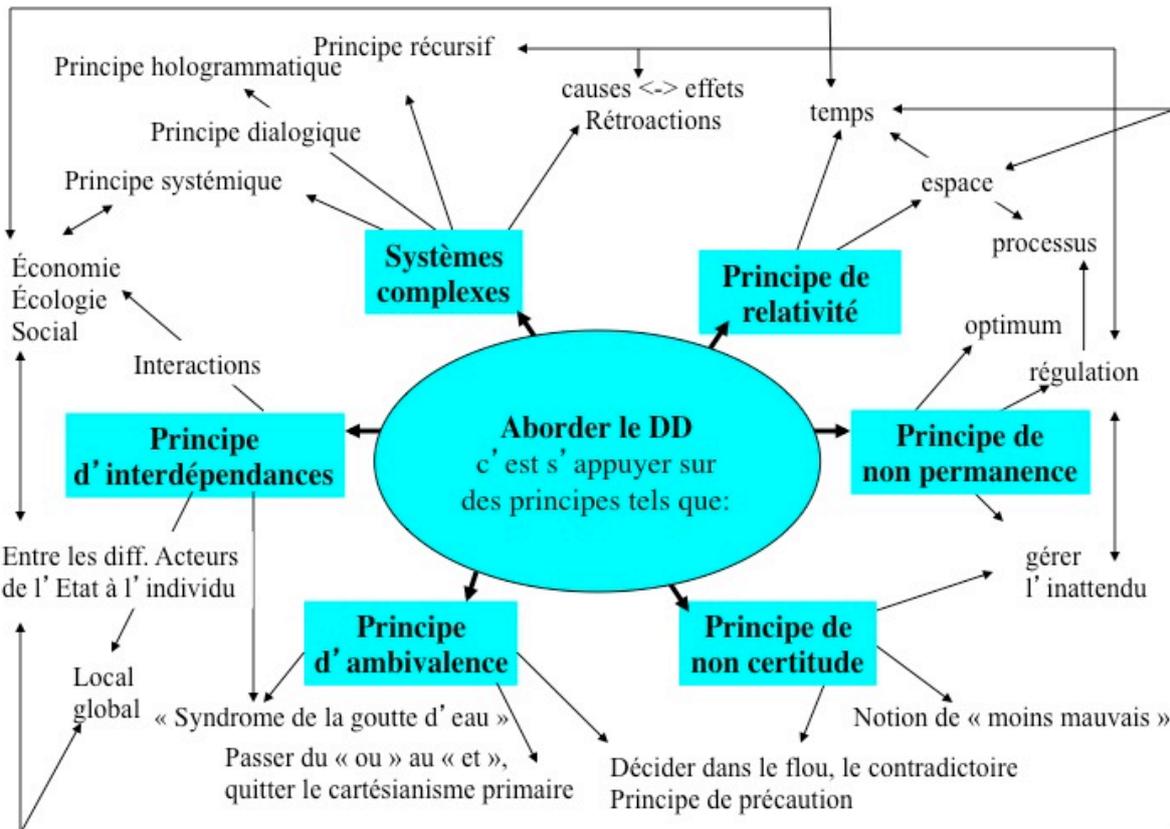
12. Une sortie de « *nos cadres de références habituels et de nos paradigmes* » (Pellaud 2013c).

Pour atteindre cet objectif suprême, Pellaud estime qu'il est nécessaire :

- d'appréhender l'approche systémique et le principe d'interdépendance et ;
- de développer un esprit critique constructif.

Cette transformation des mentalités est aussi en lien direct avec un travail de **réflexion sur ses valeurs** et sur le développement des valeurs telles que la solidarité, la responsabilité et la démocratie, détenant une place importante en EDD.

Pour conclure, voici un schéma des différents principes du DD (Pellaud, 2013c, p.9) nous permettant de mettre en lumière la méthodologie sous jacente à l'EDD.



Tout comme pour le développement durable, toutes ces caractéristiques de l'EDD prises individuellement ne sont pas spécifiques à l'EDD. C'est la « combinaison de séries déterminées de principes (ou parfois d'objectifs) qui va, dans son ensemble, permettre de définir le développement durable ou ses conditions d'application » (Zaccai 2001, p.21).

L'EDD apparaît souvent comme un croisement entre différents champs éducatifs, à savoir : l'Éducation relative à l'Environnement, l'Éducation à la Citoyenneté mondiale et solidaire, la Promotion de la santé, l'Éducation à la paix...

3. Posture théorique adoptée

Aborder le développement durable dans le contexte associatif et éducatif, c'est aborder un sujet délicat comme en témoigne la littérature critique à ce sujet. Au regard de ces critiques, il serait tentant de conclure par ce que Karl Polanyi nomme la « *marchandisation du monde* », conséquence d'un changement du processus économiste où la montée du capitalisme a provoqué le désencastrement de l'économie dans les rapports sociaux. C'est à dire, une société dans laquelle se structurent progressivement des formes de valeurs, de comportements et de pensées qui s'identifient au marché. En bref, une société soumise au diktat du marché dit « auto- régulateur ». (Polanyi 2007).

Nous partageons la posture de Sylvain Lefèvre qui, à travers son livre consacré à la récolte de fonds des ONG, estime qu'adopter ce type de posture théorique comporte des risques. En effet, selon lui, il y a un risque d'attribuer à l'argent, à l'institutionnalisation et à la bureaucratisation des ONG, le rôle de grands « coupables » sans visage, responsables de la perte de l'essence des associations. Dans notre cas, le risque serait d'assigner au développement durable, mais aussi à son institutionnalisation et son insertion dans le secteur éducatif ce rôle de grand coupable sans visage mentionné par Lefèvre. Cela conduirait à octroyer au développement durable tous les maux du secteur associatif et, ainsi, chercher des réponses confirmant cette hypothèse. D'autre part, en analysant les associations sous le prisme de la marchandisation de la société, on en arrive à dessiner une « *figure d'un changement sans acteurs* » puisque ceux-ci sont emportés dans la course du néolibéralisme (Lefèvre 2011).

Certes, il existe bien un phénomène de marchandisation au sein de nos sociétés il fait partie d'un processus historique.

À travers son livre *La grande transformation*, Polanyi analyse historiquement le développement de notre société occidentale et observe un enchaînement de processus d'encastrement (l'économie avec sa production et circulation de biens et services est régie par la société à travers des règles sociales, culturelles et politiques) et de désencastrement (l'économie n'est plus régie par la société).

Il remonte ainsi jusqu'à la révolution industrielle²⁰ où le libéralisme s'est petit à petit posé comme un élément indépendant de la société et autorégulateur [désencastrement] ayant conduit à la grande crise économique et politique des années 1930-1945. Suite à ce désencastrement, le libéralisme économique s'est vu mourir pour que puisse naître à nouveau une resocialisation de l'économie [encastrement] (2011). Ce cycle : encastrement/désencastrement sont des processus et de ce fait, ne doivent pas être considérés comme des situations du « tout encastéré » ou du « tout désencastéré » ouvrant alors la porte aux conclusions fatalistes où l'être humain est soit au centre soit absent. La réalité sociale est évidemment bien plus complexe.

Actuellement, nous assistons certes à une crise du néolibéralisme liée au désencastrement de l'économie, mais de nombreuses initiatives privées laissent à penser qu'il y a de nouvelles aspirations pour un changement allant dans le sens d'un encastrement.

Par conséquent, nous pensons que la compréhension du changement passe par le biais d'une analyse de l'acteur, même s'il est vrai que certains changements structurels importants peuvent être le résultat de l'impact de forces extérieures à l'acteur·trice dues à la pénétration du marché au sein des espaces sociaux (ici : le champ associatif et éducatif). Norman Long considère que cette forme de domination externe entre effectivement dans les espaces de vie actuels des individus et des groupes sociaux qu'elle affecte. Cependant, il considère aussi que cette force extérieure est par la suite transmise et transformée par ces mêmes acteurs·trices et structures (Long 2007).

La posture choisie pour effectuer ce travail est inspirée par ces propos de Norman Long qui ne considère pas les acteurs sociaux comme des catégories sociales désincarnées ou comme des

²⁰La révolution industrielle débuta au 19^{ème} siècle par un processus qui renversa le mode de fonctionnement de la société toute entière. Ainsi, elle passa d'une société essentiellement agraire et artisanale à une société commerciale et industrielle.

récepteurs passifs. Les différents modèles d'organisations sociales sont les résultats des interactions, des négociations et des luttes sociales qui ont cours entre les différents types d'acteurs (2007).

III. Méthodologie

Après une brève présentation des questions de départ, fil rouge de ce travail, nous évoquerons le déroulement des entretiens qualitatifs réalisés ainsi que les critères de choix des personnes interviewées.

1. Questions de départ

- Quelles sont les différentes représentations de l'EDD contenues dans le discours des responsables d'asbl d'éducation relative à l'environnement ?
- Quels sont les facteurs ayant influencé ou/et influençant ces représentations ? Sur quels éléments reposent le(s) choix d'appellations(s) des pratiques par ces responsables associatifs·ives ?
- À quelles valeurs et pratiques professionnelles sont reliées les représentations de l'ErE et de l'EDD ?
- En quoi ces représentations ont (eu) un impact sur les pratiques professionnelles des acteurs·trices ?
- Est-ce que les acteurs·trices différencient l'EDD de l'ErE ? Sur quoi se basent-elles/ils pour (ne pas) les différencier ?
- Retrouve-t-on les visions dominantes des théories du développement de nos sociétés, et de l'éducation qui y contribue, dans les discours des associations d'ErE ?

Notons une chose très importante : les réponses à ces questions de départ se basent sur une **analyse du discours** concernant les pratiques professionnelles des personnes interviewées, et non, sur une analyse de ces pratiques en tant que telles. Il ne s'agit pas d'analyser les pratiques mais le discours portant sur ces pratiques.

Nous insistons aussi sur le fait que lorsque nous mentionnerons que la pratique professionnelle de telle ou telle personne s'inscrit plutôt dans l'EDD ou l'ErE, nous nous sommes fiés aux propos de la personne déclarant cela. En aucune manière, ce travail n'a pour ambition d'étiqueter les pratiques professionnelles des personnes rencontrées.

2. Entretiens

Notre posture méthodologique ne distingue pas la phase de recueil de la phase d'analyse et d'interprétation des données. Cela signifie qu'après une immersion préliminaire dans la théorie, nous nous sommes rapidement plongés dans les entretiens dont le guide a été adapté au fil de ces derniers. Un va-et-vient continu entre théorie et pratique s'est avéré indispensable pour élaborer l'analyse tout en sauvegardant la vivacité des entretiens.

Les entretiens ont été guidés de telle manière que les personnes interviewées puissent partir de leurs pratiques au sein du secteur de l'ErE pour ensuite définir l'EDD. C'est la raison pour laquelle de

nombreuses comparaisons entre les différentes approches pédagogiques sont présentes. Cela a permis d'ouvrir la réflexion tant sur ses propres pratiques que sur la façon dont celles-ci pouvaient entrer ou ne pas entrer en résonance avec l'EDD. Cependant, le point d'attention, l'objet des entretiens a toujours été l'EDD et non l'ErE.

Douze entretiens qualitatifs ont été réalisés auprès de personnes occupant un poste de responsable au sein d'une asbl ou structure membre du Réseau IDée asbl.

Il s'agissait d'interviewer ces personnes non pas en leur qualité d'expertes (même si c'est pour cette raison qu'elles ont été choisies) mais pour leur point de vue subjectif sur la problématique de l'éducation au développement durable. Notre objet de travail est *les représentations* sur l'éducation au développement durable et *non l'éducation* au développement durable en tant que telle.

Le choix des personnes interviewées s'est appuyé sur les précédentes déclarations des personnes interviewées à l'égard du DD (pour ou contre). L'échantillon a ensuite été enrichi, au fur et à mesure des entretiens, afin de diversifier les points de vue et obtenir ainsi un riche panel des représentations de l'EDD à travers le discours sur les pratiques.

Contrairement à une approche quantitative où il est nécessaire de questionner un grand nombre de personnes afin de pouvoir extrapoler les résultats obtenus par l'enquête, notre critère de sélection de l'échantillon s'est basé sur le phénomène de saturation. Ce dernier apparaît lorsque les données recueillies n'apportent plus rien de nouveau. Dans notre cas, la saturation est apparue après le 11^{ème} entretien où les représentations de l'EDD recueillies lors de cet entretien n'ont pas apporté un point de vue nouveau sur la question de l'EDD. Notons que la saturation remplit la même fonction de représentativité pour le questionnaire quantitatif. Il s'agit donc d'une base solide à la généralisation.

3. Les personnes interviewées

Pour garantir l'anonymat, les personnes interviewées sont présentées dans ce travail sous un nom d'emprunt. Aussi, nous avons aussi parfois changé le genre féminin ou masculin de certaines personnes.

Nora : responsable dans un organisme proposant des formations. Sa pratique professionnelle s'inscrit dans l'éducation relative à l'environnement.

Chloé : coordinatrice dans une asbl de sensibilisation à la nature.

Loïc : responsable d'une asbl proposant un accompagnement en gestion environnementale.

Benjamin : responsable d'une organisation de jeunesse. Sa pratique s'inscrit dans l'éducation au développement durable.

Emilien : directeur d'une asbl de sensibilisation à la nature.

Marc : responsable d'une asbl en éducation relative à l'environnement.

Sam : coordinateur au sein d'un organisme de formation à l'écoconseil.

Sophie : responsable d'une asbl d'éducation relative à l'environnement autour du potager.

Michel : responsable d'une asbl en éducation relative à l'environnement.

Chems : responsable d'une asbl en éducation au développement durable.

Fred : responsable d'une organisation de jeunesse en éducation relative à l'environnement.

Myriam : responsable d'une asbl en éducation au développement durable

IV. Résultats d'enquête de terrain : analyse du discours

Comme explicité en début de document, dans le contexte de l'étude et dans la problématique, nous avons tenu à intégrer la contradiction au niveau des intentions qui se cachent derrière ce travail. En effet, ci-dessous sont présentés les résultats en deux points bien distincts.

Tout d'abord, nous avons comparé les différentes représentations recueillies et nous nous sommes intéressés plus particulièrement à celles qui « se distinguaient », sortaient du lot.

Ensuite, en deuxième partie, il s'agit d'une présentation des critères que les acteurs interviewés associent à l'EDD par opposition à ceux qu'ils relient à l'ErE.

1. L'éducation au développement durable

En guise d'ouverture, nous commencerons par analyser les représentations que chacun-e donne à l'EDD. Il s'agira ensuite d'observer en quoi l'EDD a, selon elles-eux, influencé ou pas leurs pratiques. Nous sonderons les motivations intrinsèques des responsables interviewé·e·s, en partant de leur engagement associatif. Ensuite, certains termes récurrents - à savoir : éducation, environnement, social, économie et politique - seront définis par les personnes interviewées, car ils semblent être au cœur de leurs représentations du développement durable. Enfin, les enjeux institutionnels et communicationnels en lien avec la problématique de l'EDD clôtureront cette analyse du discours des personnes interviewées.

1.1. L'EDD, c'est quoi ?

Les représentations de l'éducation au développement durable étant l'objet de la présente étude, nous faisons le choix, ici, de reprendre des extraits du discours original des personnes interviewées sans les transformer. Cela permet de percevoir toutes les nuances de chaque discours et ainsi, différencier et associer les propos des un.e.s et des autres.

Notons que les réponses ci-dessous concernent parfois davantage le développement durable que l'EDD. C'est le cas notamment pour les personnes pour qui l'EDD n'a pas de sens et donc, va préférer définir le DD que l'EDD. C'est aussi le cas des personnes travaillant à former ou à sensibiliser plutôt qu'à éduquer. Pour eux, le terme DD fait davantage sens tel un idéal dans lequel leur pratique peut s'inscrire.

Benjamin (EDD) : « *Alors ma définition [de l'éducation au développement durable] se base sur une question... Une question qui me fait lever tous les matins ! C'est : quels enfants laisserons-nous à notre terre ? [...] Autrement dit, quels savoir-être, quels savoir-faire, quelles compétences, quels outils, nous allons donner à ceux qui arrivent pour qu'ils puissent vivre demain en harmonie avec eux-mêmes, avec les autres et avec la planète ? Respectueux d'eux-mêmes. Respectueux d'un vivre ensemble et respectueux de leur unique demeure. Tout ça, c'est la question de l'éducation, c'est mon point de départ. Quelle éducation concrète allons-nous offrir à ces enfants pour qu'ils puissent être demain des citoyens émancipés, autonomes et soucieux d'eux-mêmes [A travers leur santé, par exemple], de la nature et des autres ? Donc, derrière tout cela, je mets d'abord la citoyenneté. La citoyenneté, dans le sens : être capable de faire des choix, être acteur de sa vie, acteur de sa société. À côté de la citoyenneté, je mets aussi l'environnement, la santé, la solidarité Nord-Sud... Dans*

l'organisation globale de la société, tout cela se tient, c'est quelque chose de systémique. [...] Actuellement, le discours du DD n'est pas suffisamment porteur au niveau économique pour changer le monde... si ce n'est pour faire la croissance verte ! [Rire ironique] Mais c'est quoi la croissance verte ?! La croissance de quoi, de qui, le mot croissance étant lui-même un mot qui m'interpelle. [Tu es assez critique envers le DD et pourtant tu te réfères à l'EDD, comment ça se fait ?]²¹ En fait, c'est parce que je ne mets pas derrière l'EDD, ce que le grand public peut y mettre comme sens. Donc, si je reviens à ceci, à ces trois cercles-là [social, économique et environnement], je rajoute le cercle culturel à ces trois dimensions. J'ajoute donc les valeurs... [Tu mets l'éducation dans le cercle culturel ?] Oui, ça va ensemble. Si on cherche des solutions économiques, juridiques, techniques de toutes les sortes par rapport au dérèglement climatique par exemple sans à aucun moment se dire que les enjeux sont d'abord culturels... On n'arrive à rien ! Changer les mentalités, ça passe par l'éducation et c'est là que je me situe. Mais par contre quand tu parles juste de DD sans éducation, tu y mets ce que le grand public peut mettre derrière ».

Michel (ErE) : « Pour moi, il n'y a pas une éducation au développement durable, mais une démarche induite par l'intérêt que l'on porte à l'environnement vers le développement durable. [...] L'EDD et le DD sont juste des termes supplémentaires. Ils n'apportent rien concrètement à l'ErE [...] On ne peut pas dissocier les deux [l'ErE et l'EDD], ça n'a pas de sens. L'un participe à l'autre et il faut d'abord commencer par l'un pour arriver à l'autre. Tu ne peux pas faire du développement durable avec des gens déconnectés de l'environnement ! Donc, l'ErE participe à l'EDD. Tu dois commencer par là, par l'environnement. Si tu ne rends pas aux gens des racines profondes environnementales, des sensations d'enfance... Pourquoi est-ce que ces gens vont aider l'environnement ? [...] à partir de là, il va pouvoir être responsable et son comportement ira dans le sens du DD à savoir tout ce qui participe au maintien d'une planète vivante, viable... à long terme. [Finalement, la différence que tu décris entre l'ErE et l'EDD se situe dans la démarche, dans la façon choisie de protéger l'environnement ? D'un côté pour l'EDD, on vise une responsabilisation où la dimension coercitive et extérieure domine et de l'autre pour l'ErE, c'est une responsabilisation davantage intérieure axée sur la prise de conscience propre à chacun et rendue possible grâce à l'attachement de la personne à son environnement à travers une foule d'expériences sensorielles et émotionnelles ?] Oui, c'est ça ! Mais attention, je ne dis pas qu'il ne faut pas les deux ! Car à un moment donné, il faut quand même se rendre compte qu'il y a des gens qui ne sont pas responsables ».

Fred (ErE) : « J'ai envie, tout d'abord, de distinguer deux choses. Il y a le DD qui est un cadre de pensée et puis il y a l'éducation au DD. Pour moi, il ne faut pas confondre les deux. J'ai facile à pouvoir me dire que j'utilise le cadre, la grille de lecture du DD pour pouvoir évaluer mon action, l'orienter ou évaluer la façon dont l'action publique, la société, une entreprise fonctionne en fonction des critères du DD. [Et c'est quoi, ces critères ?] Ben, c'est les trois dimensions... le schéma, avec les trois ensembles... Si tu veux, moi, ce qui m'intéresse dans le schéma avec les trois ensembles [social, économique et environnement] c'est les intersections à savoir que l'action mise en place rend les choses davantage vivables, équitables, et viables. Pour moi, ce sont ces trois mots-là qui sont importants. [...] Eduquer au développement durable, en soi, si on utilise ces mots-là, me semble une absurdité. À tel point que quand on demande à quelqu'un prétendant faire de l'éducation au développement durable ce qu'il entend par là, il fait autre chose, mais il dit qu'il fait de l'EDD. Il fait de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de l'éducation à la promotion à la santé, de l'éducation à l'environnement, etc. Ça il peut le faire, car il y a des réalités : il y a un environnement, il y a la santé, il y a les relations Nord-Sud... Ce sont des réalités. Ces réalités peuvent s'inscrire dans une perspective de développement durable, c'est possible. Comme il peut y avoir certaines éducations naturalistes qui ne s'inscrivent pas dans une perspective de DD. Certaines... Mais d'un point de vue intellectuel, éduquer au développement durable ne tient pas la route, car c'est parler d'une espèce de truc insensible, imperceptible, en dehors des sens... Avant, j'étais très réactif par rapport à ça, mais aujourd'hui, quand on me dit EDD, je traduis dans ma tête ! [...] Je suis beaucoup, pour le moment, dans le milieu environnementaliste, et donc, évidemment, souvent... beaucoup se laissent piéger en appelant EDD leurs pratiques en éducation à l'environnement. Et je pense que c'est un piège. Si je vais dans le monde syndical, quand on entend les gens syndicalistes de gauche, quand ils parlent de

²¹ Entre crochets = nos interpellations/questions au cours de l'entretien mais aussi des annotations de certaines émotions perçues de la part de la personne interviewée. Il peut aussi s'agir de précision telle que, par exemple, le mot se rapportant à un acronyme.

DD, ça n'a rien à voir ! Mais vraiment, rien à voir... on est dans un développement économique [...] Et je ne dis pas que c'est bien ou mal. J'essaie de ne pas disqualifier. Pour moi, une entreprise qui utilise le DD pour faire de la RSE [responsabilité sociétale des entreprise] aussi utilise légitimement le mot DD tout en en faisant quelque chose qui n'a rien à voir... [...] Pour moi, le DD est une matrice... il n'y a pas de contenu, c'est une grille d'analyse, un cadre de pensée, des critères d'évaluation. Tout comme la psychanalyse était une grille d'analyse, comme la grille d'Ardoine [grille d'analyse utilisée pour la gestion de conflit]... cependant, il y a une tendance chez certaines personnes à la réifier [...] On le réifie et ça devient une chose, un projet. Il n'y a pas de but à mettre en œuvre le DD ! [...] les grilles d'analyse ne sont que des moyens et non pas des fins. L'objectif n'est pas d'atteindre le DD, ça, ce n'est pas possible. L'objectif, c'est dans une perspective de DD, en adoptant la grille d'analyse et les clés de lecture du DD, orienter son action... Ça, ça m'intéresse ! »

Nora (ErE) : « J'appuie totalement les réflexions des différents auteurs qui insistent sur le fait qu'il ne convient pas d'assigner à l'éducation un objectif politique précis comme c'est le cas du DD. Cet objectif n'est d'ailleurs pas discuté en tant que finalité, vision du monde, vision de la société. C'est la dérive que je déplore par rapport à cette « éducation au DD », le DD qui est paré de toutes les vertus est devenu un instrument de marketing extrêmement efficace pour vendre tout et n'importe quoi. [...] Ce n'est pas le schéma des trois sphères du DD qui pose problème, c'est l'endroit où l'on se positionne. Ce schéma est intéressant si l'on se positionne au centre et pas dans les zones périphériques. Or, le problème, il est là. Et donc, c'est un outil qui fait croire... Je ne suis pas d'accord d'utiliser un outil qui intellectuellement est une imposture parce que c'est quelque chose qui contribue à façonner les consciences en se basant sur une manière de réfléchir les choses qui est fautive. C'est comme si on admettait en sciences qu'un schéma erroné peut servir d'outil ! [...] Dans ce schéma du DD, l'économie - si on comprend bien le diagramme de Venn²² en mathématiques - a ses propres lois indépendamment du reste. Mais ce n'est pas exact ! L'économie est un produit de la société, il doit être inclus au sein de la sphère sociale. Et ne pas faire comme si l'économie avait ses propres lois. Donc, on ne peut pas utiliser un outil qui intellectuellement ne tient pas la route, surtout pour penser les choses... Donc, à partir du moment où cet outil ne tient pas intellectuellement la route, je ne vois pas bien pourquoi, on continuerait à le soutenir et à l'utiliser. »

Sophie (jardins potagers) : « L'EDD, ça ne me parle plus du tout aujourd'hui, mais ça m'a parlé dans le passé lorsque je travaillais dans des centres d'éducation au développement. Ce qui me motivait à l'époque c'était que je me sentais fort connectée à l'injustice Nord-Sud. [...] fin des années 90-2000, on s'est dit qu'il y avait des choses à faire en croisant les associations qui travaillaient sur le développement et celles sur l'environnement. Il y a eu tout un travail pour découvrir nos points communs entre les associations, les différences en termes de pratiques pédagogiques, de concepts, etc. Il y avait des approches fortes différentes. [...] Au niveau pédagogique, l'éducation à l'environnement était plus participative, plus ludique, il y avait plus de créativité qu'au niveau du développement. Il y avait beaucoup d'outils qui se développaient. En développement, c'est difficile de sensibiliser à une réalité que tu ne peux pas toucher contrairement à l'ErE. Il y avait aussi une différence au niveau politique où justement l'EDD nommait plus les choses au niveau politique que les associations d'ErE. Mais ça dépend aussi des organisations bien sûr. L'éducation au développement durable était un terme qui pouvait réunir les deux pratiques. »

Marc (ErE) : « Je crois qu'historiquement l'éducation au développement, qui maintenant s'appelle l'ECM, s'affirme comme étant une éducation politique. Elle a une dimension politique vraiment affirmée, un positionnement et une réflexion vraiment affirmée qui n'est pas du tout présente dans notre secteur... [...] Je vois le développement dans un sens similaire à celui que l'on emploie pour parler du développement d'un enfant sauf que là, c'est au niveau de la société. Avec la valeur de la justice derrière. Et donc, tu peux mettre plein de qualificatifs derrière, un développement juste, durable, tout ce que l'on veut... Et pour moi, c'est de se dire à un moment donné, on est mieux collectivement après qu'avant. [...] Initialement au sein des politiques de développement, l'ajout du mot durable est apparu lorsque l'on a ajouté cette dimension environnementale. C'est à dire la

²² Schéma des trois cercles à intersections représentant l'environnement, le social et l'économique.

dimension ressource-capacité de notre planète à satisfaire et à aller mieux. Et même quand j'étais étudiant en développement, c'est comme ça que je l'avais étudié. [...]Maintenant... Est-ce que l'éducation à l'environnement + l'éducation au développement = éducation au DD ? Ben non ! C'est un peu plus complexe que ça... Mais extérieurement, dans la façon dont cela s'est traduit au sein des politiques, c'est à peu près ça, oui... le Développement auquel on a ajouté une dimension environnementale, oui... [...] Quand tu parles d'éducation au développement durable, tu devrais pouvoir poser la question de l'économie. Même si la vision de l'économie dans le DD n'est pas complètement neutre. [...] Quelle est la vision de l'économie qui est souhaitable pour le monde dont je rêve ? Quels sont les rapports de forces actuels ? Quelle est ma place au sein de ces rapports de forces ? [...] C'est très concret aussi : Qu'est-ce que j'ai dans mon assiette ? Est-ce le hasard ou est-ce qu'il y a des gens qui décident de ce qu'il y a dans mon assiette ? Qui est-ce qui gagne ? Qui est-ce qui perd ? Cette dimension-là [questionner la place de l'économie dans la société] est très peu présente en ErE. Alors que l'on pourrait très bien le faire ! Tu vois, on pourrait partir de l'assiette et ... Par contre, si tu fais de l'EDD, on t'oblige à faire ce lien-là. Alors qu'en ErE, tu le développes un peu comme tu en as envie quelque part. En EDD... [S'interrompt] théoriquement... on devrait... [S'interrompt] après on met aussi ce que l'on veut dedans...mais théoriquement, on devrait aussi se poser ces questions-là. [...] Donc, l'EDD prend en compte différents enjeux que ce soit des enjeux économiques, de santé, sociaux, culturels, nord-sud, etc. Théoriquement, ce serait de pouvoir réfléchir et se poser toutes ces questions concernant le modèle de développement que l'on souhaite. Bon, c'est un idéal ! Parce que l'on peut aussi faire du DD, une sorte d'injonction... ».



Illustration : Mathieu Van Nieu

Injonction contradictoire

D'un côté, on a une vision de l'économie posée comme un fait (et non un projet sociétal pouvant être questionné) et d'un autre, on demande à investir au maximum la dimension critique.

Chems (EDD) : « Penser que l'EDD, c'est la fusion entre l'éducation au développement et l'éducation à l'environnement est réducteur, car c'est reprendre les anciens modèles et les intégrer dans un nouveau modèle. Pour nous, l'éducation au développement durable, c'est apprendre aux enfants, aux jeunes, aux citoyens à réfléchir dans un monde en changement constant. C'est développer des compétences comme son esprit critique, sa flexibilité, sa capacité à réfléchir par soi-même et sa

capacité à agir par soi-même et en groupe dans un sens positif, pour le bien commun. [...] Tenir compte du fait que la société est en changement constant, c'est parvenir à ne pas mettre les choses dans des cases, à ne pas penser de manière linéaire, mais systémique, être conscient que ce qui a l'air bien aujourd'hui ne l'est plus pour demain. Il s'agit donc de s'ouvrir et de travailler son esprit critique ».

Emilien (sensibilisation à la nature) : *« La sensibilisation au respect de la nature est pour moi un prélude indispensable au développement durable. Si on n'aime pas la nature, si on ne la connaît pas, si on ne la respecte pas on ne va pas faire du développement durable. C'est-à-dire que si on n'aime pas la nature on s'en fout de jeter ses déchets par terre, on s'en fout de gaspiller l'électricité, si ça n'est que ça coûte un peu...[...] Pour moi, développement, c'est le développement humain, je pense aux projets de développement en Afrique. C'est aussi le développement d'un enfant. Mais je ne vois pas le développement comme une croissance économique ».*

Chloé (sensibilisation à la nature) : *« Si l'enfant prend du plaisir à être en nature et est sensibilisé à l'importance de l'arbre et de la forêt, il va comprendre toute l'importance et l'implication de ses comportements. La sensibilisation au respect de la nature induit donc des comportements plus durables. [...] Pour moi, le terme développement, ça me dérange. Je l'associe à la croissance et à une forme d'hypocrisie. Par contre, j'aime bien le mot durable ».*

Loïc (gestion de l'environnement) : *« Le DD, c'est un cadre, une méthode, un concept... c'est plein de choses ! Je l'utilise comme grille de lecture pour faire un projet. Dans le cadre de notre activité Agenda 21, on l'utilise comme outil puisque l'on va utiliser des critères de DD pour pouvoir évaluer l'école dans son cheminement de durabilité. Le DD, c'est aussi un cadre dans lequel on inscrit aussi notre action. C'est quelque chose de très fourre-tout ! Mais l'essentiel est de savoir pourquoi tu le fais. Et avec quelle maturité, tu le fais ! C'est-à-dire : il y a le DD high level où on chamboule tout. Et puis, il y a des approches plus progressives où l'on passe d'une durabilité faible à une durabilité plus forte ».*

Sam (formateur éco conseiller) : *« former ou éduquer au DD, c'est essayer dans ta sphère de compétence, dans ta sphère d'influence de doter les personnes de clés de compréhension et d'analyse pour qu'ils [sic] puissent se faire leur propre idée du développement durable proposé par la société. Ces clés passent par la connaissance des tenants, des aboutissants et des enjeux environnementaux. Ces clés sont transmises à travers par exemple l'intelligence collective qui permet de co-apprendre. Mais aussi à l'aide des ateliers de 'bonnes pratiques'. Cela permet de pas nécessairement entrer par la porte théorique et alterner les modalités pédagogiques. C'est un peu, essayer d'ouvrir le champ des possibles ! C'est vraiment ça... [Et au niveau des savoirs ? Quels sont les savoirs privilégiés pour cette transmission de clés ?] Il y a toujours un subtil équilibre entre les savoirs, les savoirs des personnes et leurs pratiques. Et en même temps, il est quand même nécessaire de faire ce que l'on appelle 'l'encrânement'. Tu dois quand même à un moment apprendre à lire, à écrire, des notions de biologie... faut essayer de trouver un juste équilibre entre s'inscrire dans le cadre qui existe déjà et arriver à former des citoyens actifs, qui pensent, qui ont les moyens de penser et qui ont envie de penser... oui, il faut donner envie de penser... ce n'est pas toujours facile ! »*

1.2. Les apports mutuels entre l'ErE et l'EDD

Les extraits ci-dessus nous montrent la difficulté d'identifier ce qu'est l'EDD.

Intéressons-nous plus spécifiquement à Michel lorsqu'il dit que *« l'EDD n'apporte rien concrètement »*. Il fait selon nous référence à un apport tangible inexistant. Cela ne signifie pas que l'EDD n'apporte rien à l'ErE puisqu'il estime aussi que ces deux démarches s'apportent mutuellement. L'EDD peut simplement apporter « des choses » qui sont de nature autre que concrète en termes de pédagogie.

Ces propos nous semblent rejoindre ceux de Fred, moins personnels, plus théoriques, mais relayant la même idée ; celle que l'EDD est dépourvue de contenu propre. Ainsi, pour Fred, affirmer « faire de l'EDD » n'a pas de sens, car cette démarche ne repose sur aucune réalité tangible. Par contre, se servir du DD comme un outil de travail parmi d'autres a du sens pour lui.

Ces représentations de l'EDD nous permettent de comprendre pourquoi lors des entretiens, il a été si difficile pour certain·e·s de déboucher sur l'exemple d'une pratique en EDD qui ne serait pas de l'ErE. Et de mieux cerner le sens de cette façon récurrente de présenter l'EDD et le DD comme quelque chose qui serait induit dans la pratique de chacun·e et non, comme une pratique éducative en soi. D'ailleurs, lorsqu'il est demandé aux personnes interviewées de donner un exemple de pratique spécifique à l'EDD, plusieurs d'entre elles - pas toutes - détournent systématiquement la question - comme le fait Michel à travers l'extrait - en présentant une action de type « gestion politique » en DD non relative au secteur éducatif.

Revenons-en à l'EDD telle que représentée par Michel et posons-nous la question de savoir ce que l'ErE représente de spécifique par rapport à l'EDD, selon lui. Peut-être cela enrichira-t-il notre réflexion concernant ce qu'il entend par cet apport concret inexistant de l'EDD pour l'ErE ?

Michel associe à l'ErE la démarche visant à consolider les liens existants entre l'individu et son environnement à travers des expériences sensorielles et émotionnelles positives. Ainsi, cette recherche de relation privilégiée semble pour Michel être le cœur de l'ErE et indispensable aussi si l'on veut faire de l'EDD. Par conséquent, nous pensons que lorsqu'il affirme que l'EDD se nourrit de l'ErE, c'est bien à ce niveau-là. De cette relation concrète, tangible, construite entre l'individu et son environnement. C'est bien ce contenu-là dont il est question pour Michel et qui fait tout la richesse et la force de l'ErE.

Cela rejoint le discours des autres personnes rencontrées, y compris celles qui identifient leurs pratiques à l'EDD et qui considèrent celle-ci comme une approche construite et se construisant à partir des autres démarches pédagogiques telles que l'ErE ou l'ECM ou encore la promotion à la santé. Dans cette optique, l'EDD apparaît comme une sorte de carrefour permettant de croiser différentes démarches éducatives apportant chacune du contenu en termes d'analyse et de pratiques pédagogiques concrètes.

D'autre part, Michel insiste sur l'importance et la profondeur en ErE des relations entretenues avec son environnement en faisant référence à la dimension ontologique de ce dernier. Il y est question de territoire, de racines et d'essence. Si l'on suit sa logique, l'ErE n'est pas une pratique éducative comme une autre. Cette idée, même si elle n'a été clairement formulée que par Nora qui estime que l'ErE englobe « toutes les autres éducations à », y compris l'ECM et la promotion à la santé, nous semble faire écho avec des propos ou plutôt des vécus faisant tous référence à cette dimension ontologique²³ de l'environnement ou de la nature. Nora : *« L'ErE est une dimension fondamentale de l'éducation. Les « éducation à » ne sont pas à mettre sur le même plan que l'Éducation relative à l'environnement. [...] L'éducation à l'écocitoyenneté est un des volets à l'intérieur de l'ErE. [Donc, cela signifie que pour vous l'éducation à la santé ferait partie de l'ErE ?] Forcément ! À partir du moment où pour survivre, nous avons besoin des ressources de l'environnement pour nous alimenter, nous soigner... »*.

Enfin, si Michel n'attribue pas à l'EDD et au DD un contenu particulier qui viendrait s'ajouter à l'ErE, il leur attribue néanmoins une caractéristique qui, pour lui, est absente en ErE. Il s'agit de l'injonction visant à changer les comportements de chacun·e en vue d'une meilleure protection de la planète. Ce n'est pas tant l'objectif de changement de comportement ou le principe de responsabilité qui est considéré comme étant le propre du DD et de l'EDD, mais la façon dont cet objectif est mené à bien. Pour Michel, il s'agit d'une démarche extérieure de nature coercitive qui serait absente en ErE où le

²³ Ainsi, nous verrons ultérieurement (au point suivant 2.2.) concernant les approches professionnelles qu'Emilien et Chloé, lorsqu'ils·elles parlent de la relation entre l'enfant et la nature font aussi, à notre sens, référence à cette dimension ontologique de l'ErE. Mais c'est aussi le cas de Fred et Sophie qui l'expriment à leur façon à travers une critique politique de la société de consommation.

changement et la valeur de responsabilité sont l'aboutissement d'un cheminement intérieur rendu possible grâce à la relation positive entretenue avec son environnement.

À nouveau, ce type de propos est aussi récurrent dans les témoignages. Il est intéressant de noter que cette dimension « extérieure de nature coercitive » associée à l'objectif de changement de comportements est autant attribuée à l'EDD qu'à l'ErE en fonction du contexte et du point de vue des acteurs·trices selon leur approche (sensibilisation à la nature, gestion environnementale, jardins potagers, etc.). Ainsi, nous avons lu précédemment qu'Emilien et Chloé [sensibilisation à la nature] associaient cela autant à l'ErE qu'à l'EDD. Au point suivant, nous verrons que Michel l'associe aussi à ce qu'il appelle les « environnementalistes », dont l'objectif concret des projets est avant tout de protéger la planète via des actions concrètes.

En somme, il semblerait que sous les vocables DD et EDD de nombreuses façons de penser tant l'environnement que la façon de mener son travail éducatif sont présentes. Cette diversité dépend de chaque acteur·trice et de son approche en termes de pratiques de terrain.

1.3. L'EDD, une approche intégrée des aspects sociaux, environnementaux et économiques ?

Systématiquement et pour toutes les personnes interviewées, le Développement durable est défini en référence au diagramme de Venn, schéma des trois cercles à intersections représentant l'environnement, le social et l'économique. Néanmoins, certain·e·s évoquent aussi le schéma concentrique²⁴ représentant, comme nous l'avons abordé dans la problématique, la durabilité forte.

Etant donné la référence systématique au diagramme de Venn par les personnes interviewées, nous avons décidé, en entretien, de nous concentrer sur ce schéma et d'observer l'importance (neutre, positive ou négative) que les personnes rencontrées lui accordent.

Pour Emilien (éducation à la nature), ce schéma ne fait que partiellement écho parce que les aspects sociaux et économiques du développement durable tel qu'il se le représente sont considérés comme étant peu présents dans son travail de sensibilisation à la nature. Pour lui, dans le secteur de l'ErE, ces deux dimensions sont surtout sollicitées par les associations ou institutions gérant financièrement de grosses structures et en contact avec des personnes issues de milieux socialement défavorisés.

Ainsi, les dimensions économiques et sociales associées au DD sont perçues comme étant deux entités distinctes et non deux dimensions pouvant être intégrées à sa démarche pédagogique.

Nora (ErE) considère que le diagramme de Venn entretient cette lecture compartimentée en trois dimensions du développement durable: « *Je vois, tous les jours, des enseignants reprenant ce schéma dans une vision non intégrée, c'est-à-dire "qu'en faisant quelque chose pour l'environnement, quelque chose pour le social et quelque chose pour l'économie", on sera content ! Et même si ces actions ou ces choix peuvent générer des contradictions, voire être contre-productifs les uns avec les autres. Donc, on est content quand on a mis quelque chose dans chaque colonne, c'est vraiment aberrant ! Ce schéma conduit davantage, me semble-t-il, à un compte d'apothicaire qu'à interroger véritablement les contradictions au sein d'une même problématique. Ce schéma ne pousse pas à l'approche systémique, que du contraire !* »

Le discours de Chloé concernant la dimension sociale a évolué tout au long de l'entretien. Si, au début, ses propos s'apparentaient à ceux d'Emilien, ses réflexions l'ont portée finalement à se dire qu'au sein de son travail cette dimension sociale qu'elle estimait éloignée était en réalité une part importante de son travail si on l'envisage comme une forme de collaboration. « *Est-ce que social, ça fait aussi référence aux enfants qui collaborent tous ensemble ou pas forcément ? [Je ne sais pas, toi, tu en penses quoi ?] Je crois que oui...[...] Mon travail avec les enfants participe à changer la société, car le contact avec la nature rend les enfants meilleurs, plus respectueux avec eux même, avec leurs voisins et avec la nature. Pour moi recréer le lien avec la nature, c'est développer la confiance*

²⁴ Ces deux schémas (diagramme de Venn et cercles concentriques) ont été présentés, précédemment, dans la problématique (point 1.3).

de l'enfant en lui-même, mais aussi dans sa relation aux autres. Un professeur me disait que nos sorties en nature transformaient la dynamique de groupe vers plus de solidarité entre les élèves de sa classe. Elle voyait qu'un enfant qui était plutôt en retrait parvenait à mieux s'insérer dans le groupe. »

Ce type de réappropriation est assez récurrent dans les entretiens où chacun·e à sa façon s'approprie de manière critique - consciente ou non - le développement durable afin qu'il puisse être en adéquation avec sa vision du monde, ses valeurs et sa façon de travailler. Ainsi, bien que le diagramme de Venn soit non représentatif d'une économie encastrée dans la société, il le devient soit dans l'utilisation qu'en font ces personnes, soit dans la représentation qu'elles se sont construite à ce sujet.

Pour ce faire, certain·e·s insisteront sur la durabilité forte comprise comme une prise en compte importante de l'environnement avec des dispositifs participatifs, d'autres ajouteront une dimension culturelle et enfin, d'autres encore ne s'intéresseront qu'aux intersections entre les cercles à savoir les dimensions « viable, vivable et équitable ». La dimension économique est aussi parfois traduite comme un souci en termes de justice sociale, cela permet de mieux comprendre la portée de cette dimension et de faire le lien avec son travail au quotidien.

Il en est de même pour le développement qui sera transformé en « développement humain » permettant de mettre davantage l'accent sur l'épanouissement des sociétés en atténuant l'objectif moins valorisé de croissance économique.

1.4. Place de l'économie

Pour certaines personnes interviewées telles que Nora, le développement durable est associé à un outil qui en théorie articule les aspects économiques, sociaux et environnementaux, mais dans les faits, se préoccupe surtout des aspects économiques à travers une recherche systématique de croissance économique.

« La question du développement et la notion de croissance ne sont pas questionnées ! C'est d'abord là que le bât blesse... Cet objectif de croissance n'est pas discuté en tant que finalité, vision du monde, vision de la société. Pour la plupart des gens, ce n'est pas une question. Quand on prend, par exemple, n'importe quelle commune, c'est l'économique qui prime, sur tous les plans ! [...] On est dans un idéal de gestion absolue de plus en plus important et prégnant sur les territoires et en particulier sur les milieux naturels et sauvages. Et donc, la vision présente, c'est de partir du principe que l'on va pouvoir intégrer et combiner l'économie, l'environnement et le social. D'ailleurs, il suffit de regarder les missions des parcs naturels : ils doivent développer sur un même territoire, à la fois un point de vue environnemental, social et économique. Et c'est toujours, au détriment de l'environnement. Vouloir appliquer partout, aveuglément cette articulation entre l'économique, le social et l'environnemental, on voit ce que ça donne aujourd'hui... C'est-à-dire, une réduction partout des milieux sauvages, une réduction partout de la biodiversité... Et donc, on ne peut pas dire aujourd'hui que ce modèle est une réussite... On ne peut vraiment pas triompher sur ce plan-là, vraiment pas ! [...] Cet objectif [objectif économique de croissance] n'est d'ailleurs pas discuté en tant que finalité, vision du monde, vision de la société [...] Le concept du DD est arrivé, contrairement à 'halte à la croissance' à s'imposer. Au regard de l'histoire, c'est le modèle du développement durable qui a quand même réussi à s'imposer. Qui a perdu le plus dans cette bagarre-là ? C'est les environnementalistes, clairement ! »



L'ErE développe davantage l'esprit critique que l'EDD

Illustration : Mathieu Van Nieu

Si pour Nora, le DD est un outil perçu négativement parce qu'entre autres il participe au désencastrement²⁵ de l'économie, pour Chems, au contraire, le DD apparaît comme un précieux outil sur lequel s'appuyer pour donner à l'économie une place plus respectueuse aux enjeux sociaux et environnementaux.

En effet, le DD est considéré comme une voie de secours possible pour faire face à la gravité et la complexité des enjeux sociaux et environnementaux actuels car il incite à composer avec les forces en présence du monde économique sans que le changement ne peut se faire.

Pour comprendre ce point de vue, il faut en savoir un peu plus sur Chems...

Ce dernier travaille régulièrement avec le monde des entreprises privées, figure importante de ce système productiviste et cœur du modèle néo-libéral dénoncé par l'ensemble des personnes interviewées dont Chems fait partie. Pour lui, l'associatif doit, s'il veut survivre, s'adapter sans cesse, car notre société est en changement permanent. Et même s'il est critique à l'égard de notre système économique mondialisé et des dégâts sociaux et environnementaux qu'ils peuvent causer, il y voit aussi de formidables opportunités.

En somme, pour combattre un système injuste et destructeur pour l'environnement, il faut le faire de l'intérieur en utilisant les forces du système que l'on combat. Ce qui signifie de devoir toujours s'adapter et tenter au maximum de se relier tant entre citoyen·ne·s et associations pour « faire mouvement » qu'avec le monde des entreprises privées et le monde politique. Dans cette optique, le développement durable apparaît comme un outil précieux, car liant le monde entier et à des niveaux différents : institutionnel, monde marchand et non marchand. Plus concrètement, il s'agit d'utiliser les forces du système que l'on combat, car d'une part, tout n'est pas à jeter et d'autre part, il est impossible de s'opposer frontalement au système ! Ainsi, la société tant au niveau de ses institutions que du monde associatif peut s'inspirer par exemple des outils organisationnels, communicationnels ou encore d'évaluation du modèle marchand en développant un management associatif. Il s'agit aussi de profiter de possibilités de financements plus confortables permettant à l'association de faire vivre son système. En effet, Chems explique que les partenariats effectués entre son asbl et les entreprises privées sont en général plus soutenant que ce qui est proposé par le public - excepté pour les subventions structurelles. « *Notre objectif premier est de sensibiliser les travailleurs de chez Xxxx ou encore Xxxx [Noms de deux grandes entreprises privées]. Ils sont tous au bureau, c'est un peu comme dans une école... C'est intéressant... Mais notre deuxième objectif, c'est d'avoir un bénéfice. On ne fait pas ça que pour les sensibiliser, on veut aussi gagner de l'argent et cet argent servira à être réinvesti dans notre système* ».

²⁵ Concept développé par Karl Polanyi et présenté dans la problématique (voir posture théorique adoptée pt 4).

2. La polémique « pour ou contre l'EDD », un débat purement sémantique ?

ErE, EDD, transition,
peu importe les mots si
on poursuit le même objectif

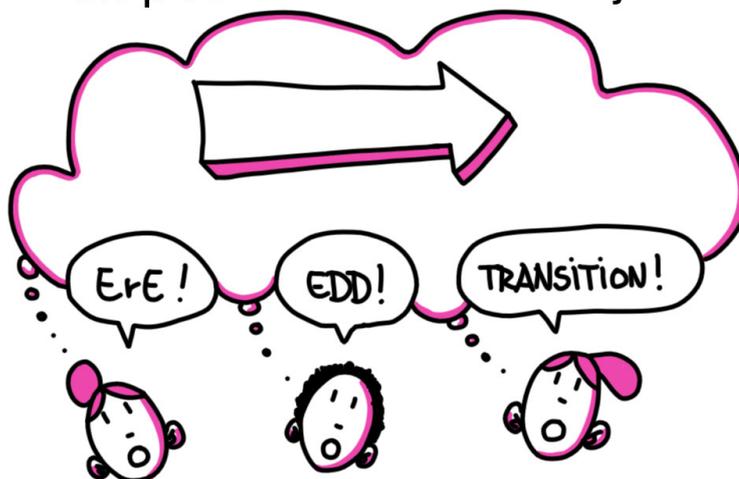


Illustration : Mathieu Van Nieu

Plusieurs personnes ont exprimé leur désintérêt pour le débat en mettant en avant que leurs préoccupations premières étaient davantage relatives « au faire » qu'à une démarche réflexive. D'autres, même si elles accordent une place importante à une démarche d'ordre plus théorique, estiment que ce débat ne donne pas matière à réflexion étant donné que celui-ci ne porte que sur la sémantique...

Myriam : « *Je n'en reviens toujours pas que l'on puisse perdre autant d'énergie à polémiquer autour d'un terme !* »

D'autres témoignages similaires ressortent des entretiens. Ceux-ci émanent tant de personnes se revendiquant « EDD » que de celles identifiant davantage leurs pratiques à l'« ErE ». Certaines personnes ajouteront qu'à partir du moment où le contenu est de nature systémique, les pratiques en ErE et en EDD peuvent se confondre. D'autres vont exprimer cette idée de pratiques similaires entre EDD et ErE en les opposant à l'approche de type naturaliste. Mais l'idée reste la même : mis à part la sémantique, il n'y aurait pas de différence entre ErE et EDD tant que l'on ne se cantonne pas à une approche naturaliste.

Cette conception se retrouve aussi chez Chloé et Emilien qui considèrent que la catégorie de pratiques « ErE/EDD » n'est pas à confondre avec leurs pratiques de « sensibilisation à la nature ». Notons, cependant, la subtilité de leur propos par rapport à ceux de Loïc, Chems, Michel ou encore Benjamin... Chloé et Emilien ne différencient pas ces deux catégories de pratique (ErE/EDD et l'approche nature) sur base d'une différence en terme d'approche systémique qui appartiendrait d'avantage à la catégorie ErE/EDD et qui serait absente de leur pratique. La différence se situe, selon elles-eux, dans la place que chacune de ces deux catégories de pratiques accorde aux actes citoyens et « *aux affaires des humain·e·s*²⁶ ».

Si l'ErE et l'EDD sont considérées comme étant deux pratiques semblables, il est aisé de comprendre le désintérêt de certain·e·s face au débat à l'égard du DD ou de l'EDD. En effet, pour ces personnes, le débat n'a pas lieu d'être puisque, dans la pratique, l'EDD et l'ErE reposent sur les mêmes valeurs, finalités et pédagogies.

²⁶ Cette différence de représentation des pratiques professionnelles (ErE, EDD, approche nature, etc) de la part des personnes interviewées sera abordée plus attentivement aux points suivants (pt 2.2 et 3).

Rappelons que la posture théorique adoptée pour ce travail va à contresens des éléments abordés plus haut à savoir de considérer ErE et EDD comme deux pratiques professionnelles similaires. En effet, cette observation de la part de certaines personnes interviewées repose sur une réalité de terrain, celle des pratiques des acteurs·trices du secteur de l'ErE qui, au delà d'une approche naturaliste, s'inscrivent dans une démarche systémique. Pourtant, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, si l'on s'intéresse au contexte historique de la naissance de l'EDD, celle-ci est clairement différenciée de celle de l'ErE. D'un point de vue théorique, ce sont bien deux pratiques distinctes avec une histoire, des acteurs·trices et des valeurs différents.

Aussi, comme explicité en introduction, la grande hypothèse sous-jacente à l'ensemble de ce travail est de considérer qu'il y a un sens profond derrière le fait que les acteurs et actrices s'identifient ou non à l'EDD. Pour nous, cette identification n'est, donc, pas uniquement d'ordre sémantique, contrairement aux propos de certaines personnes.

L'objet de ce travail est justement de rechercher le sens caché, qu'il soit conscient ou non, derrière cette identification ou cette non identification à l'EDD. Derrière ce débat sémantique se cachent des valeurs, des croyances et des motivations politiques et stratégiques propres à chacun·e des personnes rencontrées. Ainsi, non seulement ce travail ouvre le débat « pour ou contre l'EDD », mais il se donne surtout comme ambition d'en comprendre les enjeux tant institutionnels qu'individuels.

Finalement, l'étude des représentations de l'EDD n'est qu'un prétexte permettant de questionner le sens donné par les acteurs·trices à leurs pratiques au sein du secteur de l'ErE.

2.1. Le sens donné à son engagement associatif

Les personnes interviewées vivent leur travail comme un **engagement** associatif participant à prendre soin de l'être humain, de l'environnement/de la nature (pour d'autres) et de la relation être humain - environnement/nature.

Évidemment, cet engagement a un sens différent selon chacun·e et par conséquent, se manifestera à travers des pratiques professionnelles particulières favorisant telle ou telle démarche pédagogique de l'ErE.

La grande hypothèse sous-jacente à l'ensemble de ce travail est de considérer que toutes ces façons de « vivre cet engagement » à travers son travail peuvent nous éclairer sur « le pourquoi » et « le comment » les personnes s'identifient ou non à l'EDD. En effet, le développement durable étant une problématique de nature politique, il nous a semblé judicieux de partir de la dimension « engagement », base commune à toutes les personnes rencontrées, qui a l'avantage d'être aussi de nature politique.

Durant les entretiens, à travers ces questions : « Qu'est-ce qui vous a poussé à faire le travail que vous faites, comment en êtes-vous arrivé là ? » Ou encore « Qu'est-ce qui vous fait lever le matin pour aller travailler ? », il s'agissait de questionner le sens attribué par la personne interviewée à son travail, à travers la ou les finalités qui l'ont guidée jusqu'ici. Il s'agissait aussi tout simplement de découvrir et comprendre la posture et les intentions qu'il y a derrière la pratique éducative de chacun.

L'objectif en filigrane, présent durant tout l'entretien et explicité petit à petit lors de l'entretien, était de répondre à ces questions, à savoir : qu'est-ce que cette personne va chercher dans l'(E)DD ? Quels besoins l'(E)DD lui permet-elle de remplir ? De quelle nature sont ces besoins ? Des besoins pragmatiques ? Des besoins d'ordre idéologique ? Quelles croyances l'(E)DD lui permet-elle de satisfaire ? A quelles valeurs l'(E)DD lui permet-elle d'être fidèle ? Au contraire, qu'est-ce qui dans l'(E)DD ne lui permet pas de remplir ses besoins (en termes de sens, valeurs et croyances ou en des termes plus pragmatiques) ? Qu'est-ce qui fait tension entre cette personne et l'(E)DD telle qu'elle la·le conçoit ?

2.2. Quelques approches professionnelles différentes

Nous nous sommes entretenue avec 12 responsables d'associations membres du Réseau IDée. Certain·e·s se rangent spontanément dans la catégorie « sensibilisation à la nature », d'autres dans « formation à la gestion de l'environnement », « éducation relative à l'environnement », « éducation au DD » ou encore « formation d'écoconseillers ».

Ces personnes ont des approches et des parcours professionnels et personnels différents, qui ont peu ou prou influencé le sens de leur action éducative et leurs représentations de l'EDD.

L'intention du point suivant est de mettre en avant le lien existant entre les éléments biographiques et les représentations. Il ne s'agit pas de présenter toutes les personnes rencontrées. Notre choix s'est porté sur les personnes dont les entretiens ont pu mettre en exergue le lien entre des éléments biographiques - tels que les études effectuées, les rencontres, discours entendus, lectures, voyages, parcours professionnel, valeurs importantes pour l'individu ou encore l'éducation qu'il a reçue au sein de sa sphère familiale – et une façon de vivre son engagement associatif et son choix de s'identifier ou non au développement durable.

Notre deuxième intention était de présenter les grandes approches éducatives de notre secteur à savoir : celle associée à la nature, à l'environnement, au développement durable ou à la gestion environnementale.

2.2.1. Sensibilisation à la nature

Emilien : animateur et directeur d'une asbl de sensibilisation à la nature à destination des enfants et de leur enseignant.

C'est d'abord son voyage en Afrique et le hasard de la vie qui ont permis à Emilien de réorienter sa carrière en se lançant en tant qu'animateur dans une démarche de *sensibilisation à la nature*. « *Je travaillais dans une société d'étude de marché comme indépendant [...] Un jour, je suis allé en Afrique, au Mali [...] chez un ami qui était Père blanc où on a vécu 15 jours pendant lesquels nous allions porter notre aide aux cliniques. Nous vivions le mode de vie des villageois avec ses côtés agréables comme participer aux rituels, mais aussi en vivant des choses plus difficiles comme le fait de vivre sans un accès optimal à l'eau. [...] Et c'est dans ce cadre-là que j'ai découvert la beauté des arbres et que j'en suis tombé amoureux... De leurs couleurs magnifiques, leurs formes...* ». De ce voyage naissent deux projets. Le premier étant l'organisation d'une collecte de fonds à travers la réalisation et la diffusion d'une vidéo relatant les conditions d'accès à l'eau. Le deuxième est l'investissement dans une autoformation concernant la reconnaissance des arbres. Ce deuxième projet, qui conditionna tout le reste de sa carrière, lui permit de prolonger ce sentiment, né en Afrique, d'émerveillement face à la beauté de la nature.

Ainsi, la porte d'entrée d'Emilien dans le secteur de l'ErE est son amour pour la nature. Son engagement associatif est par conséquent teinté de cela. « *On [en parlant de lui et son équipe] n'est pas vraiment dans le développement durable, on est plus dans « la sensibilisation au respect de la nature », qui est pour moi un prélude indispensable au développement durable. Si on n'aime pas la nature, si on ne la connaît pas, si on ne la respecte pas, on ne va pas faire du développement durable. C'est-à-dire que si on n'aime pas la nature, on s'en fout de jeter ses déchets par terre, on s'en fout de gaspiller l'électricité, si ça n'est que ça coûte un peu... Voilà je pense qu'il faut une sensibilisation à la nature avant de faire du développement durable.* » Cet extrait illustre bien deux éléments importants qui, pour lui, garantissent une préservation de la nature : la transmission de la connaissance et le développement du sentiment « amoureux » envers la nature. Notons que la transmission de connaissance n'est pas forcément liée à une connaissances environnementale : « *contrairement à beaucoup d'autres [du secteur de l'ErE], nous, nous faisons plus de scolaires. Le but des autres est*

avant tout de reconnecter les enfants à la nature et faire en sorte qu'ils aient du plaisir à être dans la nature. Pour nous aussi, c'est un objectif de faire en sorte que les enfants aient du plaisir à être dans la nature, qu'ils découvrent la nature, qu'ils l'observent, mais nous tenons également à ce qu'ils apprennent les mathématiques, l'éveil ou le français... »

Pour Emilien, c'est en développant le sentiment d'amour de l'être humain envers la nature que la société deviendra meilleure. Ainsi, le leitmotiv d'Emilien, tant dans son parcours personnel, que professionnel est le suivant : *« les gens amoureux de la nature sont des gens qui ont un rapport plus harmonieux avec l'autre. Des personnes qui ne sont pas dans les conflits ».*

Chloé : animatrice et responsable d'une asbl de sensibilisation à la nature auprès des enfants et de leur enseignant

Comme Emilien, Chloé a atterri dans le secteur de l'ErE en écoutant son envie/besoin de se retrouver davantage dans la nature et en voulant remédier à son désir de mieux-être au travail, la poussant à réfléchir à une réorientation professionnelle. *[Qu'est-ce qui t'a amenée jusqu'ici ?] C'est vraiment une attirance très forte à la nature qui m'a amenée à me réorienter professionnellement et faire ce que je fais aujourd'hui. Mais je ne me suis encore jamais posé la question de savoir ce qui a éveillée cette attirance... Je pense que le scoutisme a sûrement déclenché pas mal de choses chez moi. Ce qui a joué aussi, c'est que je n'étais pas bien dans mon boulot précédent. Je travaillais dans les ressources humaines, mais il n'y avait justement rien d'humain... »* Le contact régulier avec la nature lui a permis au contraire de mettre « plus d'humain » dans sa vie tant personnelle que professionnelle. Progressivement, grâce à ce contact privilégié avec la nature, elle a pu prendre une place plus active au sein de la société. *« Une fois dans le milieu [de la sensibilisation à la nature] j'ai eu envie d'aller plus loin en m'intéressant, à titre personnel, à l'éducation à l'environnement. À l'époque, je ne savais pas du tout que ça existait... [Donc, tu es rentrée dans le secteur par la porte nature et puis, à titre perso, tu t'es intéressée à l'environnement plus global ?] Oui, à force de sensibiliser les enfants à la nature... ma vie a pris plus de sens. C'est la même chose pour mon mari qui s'est réorienté professionnellement. Le respect de la planète est devenu une valeur importante de notre schéma familial. Cela nous amène à nous investir dans beaucoup de projets ... [Quoi par exemple ?] Des vacances participatives... On est aussi un dépôt « agricovert »... Et puis, maintenant, nos enfants sont encore petits, mais au fur et à mesure l'idée est de s'engager politiquement au niveau de la commune... La formation de guide nature a aussi été très riche, on nous a challengé sur les actes citoyens qu'on pouvait entamer au-delà de la partie « savoir ». La formation d'interprétation nature et environnement génère aussi beaucoup de réflexion et de savoir-être. Et donc, tout cela a joué... [...] Mes amis, maintenant, nous prennent un peu comme la famille de référence quand ils ont envie de se réorienter professionnellement. Ils me disent « oui vous avez franchi des caps et cela a généré toute une série de choix au niveau matériel et financier ». Ainsi, pour Chloé, c'est en se reconnectant à la nature qu'elle a pu petit à petit s'épanouir et transformer sa relation à son environnement tant social que biophysique. Elle est persuadée que cela va de même pour les enfants qu'elle anime. *« Mon travail avec les enfants participe à changer la société, car le contact avec la nature rend les enfants meilleurs avec eux-mêmes, avec leurs voisins et donc avec la nature. »* En effet, pour Chloé, le contact avec la nature dans le cadre d'une sensibilisation à celle-ci permet à tout individu de se reconnecter à son être profond, celui qui a conscience que la nature fait partie de lui et lui de la nature. *« C'est ça que je dis toujours : « un enfant va aimer le violon, un autre le karaté...mais tous vont aimer la nature ! C'est comme s'ils retrouvaient leur fondement intérieur... Et donc, il n'est même pas question de leur dire si c'est bien ou pas bien [par rapport à la préservation de l'environnement, d'effectuer tel ou tel geste ET par rapport aux règles de vivre ensemble, d'inclusion sociale]... Ils le constatent eux-mêmes, ils le sentent, ils l'observent... ça leur vient comme une lumière, c'est... Je pense même que le choix de notre approche en termes de sensibilisation à la nature est tellement riche que l'on n'a même pas besoin de transmettre des messages d'incitation à être ou faire comme ci ou comme ça. Oui... Après, on peut aussi parfois sortir de notre créneau « pure nature »... J'aime bien quand les enfants rentrent un peu en action via un engagement en signant une charte ou en s'engageant à faire telle ou telle action, etc. Mais sans forcément... [cherche ses mots] On essaie qu'ils se bougent un peu sans forcément qu'il y ait de la culpabilisation. La préservation de**

l'environnement et le souci de l'autre, les enfants l'apprennent surtout par le toucher d'une baie ou par un lien qu'ils vont créer avec un copain avec qui d'habitude ils jouent moins... »

Chloé identifie l'authenticité comme étant la valeur l'ayant guidée dans tout son processus d'engagement associatif et politique. Elle définit l'authenticité comme un « retour à la terre ».

2.2.2. Éducation au développement durable

Benjamin, responsable d'une organisation de jeunesse, s'est aussi réorienté professionnellement, mais contrairement à Emilien et Chloé, il y a une forme de continuité dans son parcours à savoir qu'il a toujours été dans le domaine de l'éducation. D'abord en tant que professeur puis en tant qu'animateur dans le cadre de l'éducation permanente. Par contre, un événement précis a joué un rôle considérable tant dans sa vie personnelle que professionnelle. Il s'agit de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement durable à Rio en 1992. Cet événement a créé chez Benjamin une **prise de conscience de l'impact des enjeux environnementaux et une envie pressante d'agir** pour cette cause. Benjamin associe également sa participation aux mouvements de jeunesse comme faisant aussi partie de ce processus de prise de conscience, mais dans une moindre mesure que Rio.

« [En référence à son métier initial d'enseignant] *La transmission de valeurs a toujours été importante au fond de moi-même. Mais cet aspect « plus environnemental, nature », c'est depuis Rio ! [...] Cela ne veut pas dire que je n'avais pas d'ouverture avant Rio. J'ai eu la chance de faire partie d'un mouvement de jeunesse pendant très longtemps. [...], mais **une prise de conscience** de... Et un sentiment de **responsabilité**... C'est vraiment depuis Rio ! [Peux-tu prendre un instant et te projeter à cette période-là de ta vie... Te souviens-tu de ce qui a participé à cette prise de conscience ?] Nous sommes en 1992, j'ai 32 ans, je suis à ma 7^e ou 8^e année dans l'enseignement... Rio est dans tous les journaux... « Notre avenir commun » reste un titre fondamental pour moi. C'est une phrase qui est liée à **un moment rassembleur**. [...] Je ne dis pas qu'avant Rio, il n'existait aucun sens de la solidarité ou aucune attention à l'environnement, mais Rio a vraiment été un moment rassembleur pour ces préoccupations-là. [...] Oui, on peut appeler ça une émotion ! Ou en tout cas un moment fondateur dans mon parcours de vie. Le texte [le rapport Brundlant écrit en 1987 et médiatisé en 1992] m'a bousculé... Ce sont aussi et surtout des rencontres. Des **rencontres avec des personnes qui vivent ce qu'ils disent**. Et ça, c'est très important. [...] Après cela, tu n'es pas tout à fait le même ! [Et donc] ce qui est sorti de là, c'est ma conviction qu'il faut donner à chaque jeune les outils afin qu'il puisse se servir de ses capacités à créer le monde de demain. [3 ans après Rio, tu quittes ton travail d'enseignant avec cette envie de te ressourcer et prendre du recul comme tu dis. Et plus ou moins au même moment, tu te lances dans la politique... Y a-t-il un lien avec Rio ?] Ah... tout à fait, c'est clair. [Rio a été le déclic pour agir politiquement ?] Oui, c'est vrai, tu as raison. C'est vrai, je n'avais pas fait le lien. »*

Ayant vécu Rio comme un événement rassembleur, Benjamin se représente le DD et l'EDD comme pouvant être appréhendés par le biais de plusieurs portes d'entrée différentes, chacune d'elles associée à un secteur. En début d'entretien, il disait être rentré dans le DD via la porte « environnement » puis au fur et à mesure de l'entretien, il s'est rendu compte qu'à côté de cette porte « environnement », une autre porte a compté davantage pour lui. Il s'agit de sa porte d'entrée principale qu'il associe aujourd'hui à la « citoyenneté mondiale ». *Mais je pense en dilettante que mon entrée dans tous ces champs-là [les champs qui se préoccupent des enjeux environnementaux dans son sens global (social, économique, politique, santé, culturel)] ce n'est pas l'environnement. Il y en a qui sont rentré par l'environnement. Moi, je suis rentré par la citoyenneté, c'est presque sûr ! Les enjeux de solidarité sont devenus très importants pour moi depuis Rio. La santé moins, mais d'autres vont rentrer par la santé, qu'importe au fond ! On a chacun notre porte d'entrée en fonction de notre chemin. »*

La valeur première qui porte Benjamin est celle de sa **responsabilité éducative** envers les enfants. Celle-ci est d'autant plus importante que l'avenir de ces enfants est teinté d'incertitudes. *« Je pense à nos petites-filles et je pense aux petits du Sud... C'est ça qui me fait me lever. Comment ces gens vont*

vivre ensemble à 10 milliards en 2050 ? Comment est-ce qu'ils vont vivre ? » La valeur morale de responsabilité éducative envers les enfants est associée à une recherche de relation d'**harmonie** intérieure, avec les autres et avec la planète. Ainsi, en s'occupant de l'éducation des enfants et en l'adaptant aux préoccupations d'aujourd'hui et de demain, il est possible d'atteindre une certaine harmonie pour aujourd'hui et pour le futur. Cette recherche d'harmonie se base elle aussi sur d'autres valeurs à savoir la **solidarité** et le **respect** envers soi-même, envers les autres et envers la planète.

L'importance de « l'agir » pour Benjamin peut aussi être considérée comme une valeur avec comme leitmotiv : « **connaître pour agir** ». Ce point de vue pragmatique est directement lié à son souci de responsabilité envers les générations futures²⁷ mais aussi son souci de cohérence entre le discours et les actes.

Enfin, un dernier élément d'ordre moral important pour Benjamin est l'effort qu'il mobilise pour **rester optimiste** malgré la lenteur des changements structurels. « *Je n'ai que le droit d'être optimiste, je dois faire en sorte en tant que citoyen, membre de la planète, d'être toujours attentif à cette question du comment faire pour que le jeune puisse être porteur de cette citoyenneté durable pour demain ? Ça, c'est notre chemin.* » Ou encore : « *Je n'ai pas le droit d'être pessimiste, mais au fond de moi-même je le suis profondément. [Tu ressens une déception ?] Non, ce n'est pas une déception. [...] C'est plutôt une frustration et une inquiétude. L'urgence est telle que les minuscules pas qui sont effectués ne suffisent pas. Si on n'avance pas plus vite, nos enfants se taperont dessus pour avoir de l'eau ou pour avoir accès aux ressources rares. On est là-dedans...* » Cet optimisme guide aussi le choix des termes qu'il emploie : « [Tu privilégies plutôt des mots qui... *Qui mettent debout et qui sont porteurs... qui disent quelque chose de positif immédiatement. « Décroissance », ça définit quelque chose par la négation. [...] Quand je rencontre mon collègue du Burkina, je n'utilise pas ce mot, mais cela ne nous empêche pas de discuter et nous interroger sur la nécessité de vivre autrement, en vivant plus sobrement, mais plus heureux. Lui, il sait ce que c'est de vivre sobrement... vivre sobrement et heureux.*

2.2.3. Éducation relative à l'environnement

Fred : responsable d'une organisation de jeunesse et d'une asbl d'éducation permanente

Durant l'entretien, Fred définissait spontanément et presque systématiquement tous les concepts mentionnés dans les questions ainsi que d'autres qui venaient alimenter la discussion. Cette énergie déployée à clarifier le sens qu'il y a derrière « chacun » de ses mots s'inscrit dans le rapport au savoir qu'il veut défendre.

Ce rapport au savoir qu'il rappelle comme étant une construction sociale l'amène à être attentif au fait que derrière un même mot puissent se cacher différentes acceptations qui varieront selon le contexte ou/et la personne qui emploie ce terme. Cette posture plutôt relativiste lui permet de passer outre les mots afin de rechercher le ou les sens caché(s) : « *Quand j'en ai l'occasion, je vais passer du temps à explorer un peu ce que cette personne entend par tel mot et on va essayer de tendre des lignes, des ponts. Je lui dirai : « Eh ben... tiens, moi, ce mot-là, je l'entendais différemment, peut-être que je peux l'utiliser comme toi tu l'emploies ? Et toi, tu peux voir que j'y mets d'autres choses ?* » Ces propos concernant la polysémie de certains concepts comme le DD, mais aussi des mots tels que social, société civile, politique et environnement, ces propos reviennent de façon récurrente pendant les entretiens. Par exemple, pour Benjamin il est important d'accepter cette polysémie et d'être capable d'utiliser le « mot de l'autre » pour travailler en partenariat. Cela ne signifie pas pour autant que Benjamin et Fred n'accordent pas d'importance au choix du mot employé.

Si la majorité des personnes interviewées est d'accord sur le principe de la polysémie de certains concepts et sur la nécessité de créer des ponts entre partenaires pour se comprendre, tou·te·s ne sont pas aussi attentif·tives que Fred aux enjeux de pouvoir sous-jacents à l'utilisation des mots.

²⁷ Ce que Benjamin entend par "agir" est présenté ultérieurement.

En effet, même si Fred considère chacune des définitions de ces concepts comme valable et toujours guidée par une intention positive : « *je postule que les gens sont de bonne foi [...] Il s'agit de considérer que quand quelqu'un dit quelque chose ou fait quelque chose que nous ne comprenons pas, qui nous blesse, nous étonne, nous fait rire... [...] cette personne a de bonnes raisons d'avoir ce comportement* », il reste néanmoins vigilant et sensible au caractère parfois totalitaire²⁸ des mots, pouvant mettre en péril la diversité des acteurs et de leurs points de vue. « *Je travaille beaucoup à limiter le pouvoir de ceux qui veulent exclure les autres. Ma vigilance quand je suis dans un débat, c'est qu'il n'y ait pas de totalitarisme. Mais c'est mon totalitarisme à moi ! (rires)* ».

2.2.4. Gestion de l'environnement

Loïc : responsable d'une asbl proposant des accompagnements en termes de gestion environnementale

Pour Loïc, de formation scientifique, la compréhension de l'environnement par la science est primordiale pour pouvoir protéger l'environnement. La première étape est donc la compréhension et la seconde, l'action.

« L'action » et « le concret » sont des termes qui reviennent souvent lorsque l'on analyse l'entretien de Loïc. Même s'il se questionne sur différentes thématiques en lien avec sa pratique professionnelle - tels que le développement durable, le sens du travail, le sens de l'argent, la liberté face aux institutions - il insiste à plusieurs reprises sur l'importance de rester dans l'action afin de pouvoir avancer.

Sa manière d'avancer dans le cadre de son travail consiste à s'adapter à notre monde en perpétuel changement. L'une de ces adaptations à laquelle son asbl a fait face est celle de l'intégration progressive de la dimension politique à la pratique de la gestion environnementale. Cette dimension est pour Loïc clairement associée au développement durable.

Si l'adaptabilité est importante pour lui, la cohérence entre l'identité de son asbl et les projets et concepts pour lesquels elle s'engage l'est tout autant. Il pense qu'il est primordial, dans un contexte où la tendance est au décroisement, de rester expert dans son domaine tout en s'ouvrant aux autres domaines et secteurs. Ainsi, la formation au contenu scientifique ainsi que les actions concrètes en vue d'une préservation de l'environnement doivent rester pour Loïc son expertise de base.

Aussi, dans sa façon de s'adapter au changement ou d'une manière générale, dans sa culture de travail, Loïc tend vers le compromis, et ce, depuis ses débuts dans le secteur de l'ErE en essayant de concilier environnement et développement durable.

En effet, pour Loïc la gestion environnementale, c'est aussi se poser la question suivante : « comment donner un accès équitable aux ressources à tout un chacun ? »

Son avis critique sur le DD est contrebalancé par la confiance qu'il attribue aux institutions internationales portant le DD, à savoir les Nations Unies. Aussi, la dimension « pratique » du DD en tant que notion connue et partagée par beaucoup est aussi une qualité appréciable pour Loïc. Elle lui permet d'entrer plus rapidement dans l'action. Enfin, Loïc associe aussi le DD à un vaste mouvement pour un monde meilleur avec lequel il souhaite être solidaire, sans pour autant se retrouver totalement dans la vision du monde proposée. « *À côté de plusieurs visions de la société, on se dit, il y a une vision qui est là et qui peut nous convenir. Alors, on s'inscrit dans ce truc-là, mais ce n'est pas pour autant que l'on fait notre cheval de bataille* ».

²⁸ Il se réfère à la "leçon du DD de Roland Barthes" au collège de France.

Comparativement aux autres approches professionnelles proposées dans le secteur de l'ErE, la gestion de l'environnement est vécue par Loïc comme complémentaire pour ses aspects techniques et concrets. Il note que paradoxalement, malgré le fait que son approche s'inscrit davantage dans la formation que dans l'éducation, son asbl fait partie des acteurs les plus étroitement liés à l'école.

L'expertise développée dans la compréhension des fonctionnements des écoles est importante pour son asbl. Cela a permis de développer des relations très étroites entre les écoles et son asbl. Finalement, d'apparence très technique, le travail de gestion environnementale est une pratique suscitant de nombreuses interactions et soulevant plusieurs enjeux sociaux. *« Rien qu'en faisant le diagnostic DD, tu crées déjà des tensions. Les gens redécouvrent leur école autrement... Et ça, on peut nous le reprocher... [...] Avant de proposer un projet, il faut d'abord apprendre à connaître l'école et faire en sorte d'être accepté dans l'école. C'est déjà beaucoup de dire : ' prends ma facture, tu peux l'analyser... ' ».*

Au vu de ces différents profils, nous avons pu observer que certain·e·s insistent sur la préservation de l'environnement, d'autres sur l'épanouissement des participant·e·s avec ou sans un objectif de transmission des connaissances sur la nature ou/et sur des matières enseignées dans le programme scolaire. Certains insisteront sur l'importance d'agir à travers des actions concrètes, d'autres encore vont surtout mettre l'accent sur l'accompagnement de l'individu dans son processus de socialisation à travers sa relation à l'environnement (vu comme un système vivant d'interaction au sein de la biosphère).

3. Représentations de trois notions clés : éducation, environnement et politique

L'éducation, l'environnement et la dimension politique nous paraissent être les trois notions clés permettant de différencier les représentations des pratiques de l'ErE et de l'EDD que chacune des personnes se construit.

Comme nous le verrons, l'environnement et la politique sont deux notions suscitant davantage de controverses voire de tensions. En effet, la dimension politique est au cœur de l'EDD puisqu'elle émane d'institutions politiques et incite à la participation citoyenne. Nous verrons aussi que les représentations restreintes ou larges, ressourciste, naturaliste ou globale de l'environnement influencent considérablement les représentations de l'EDD.

3.1. Education

3.1.1. L'éducation, c'est quoi ?

Nora définit l'éducation en référence à son étymologie : " accompagner la personne sur son chemin". Se retrouve à travers tous les entretiens cette idée d'accompagnement, de partir du point de vue de la personne et de la soutenir tant dans son processus de socialisation²⁹ que dans ses relations avec son milieu de vie biophysique.

Ainsi, excepté Chloé et Emilien, toutes et tous vont insister sur les capacités permettant à la personne de développer son sens critique, son pouvoir d'action, sa créativité et son autonomie, notamment par rapport à ce qui est proposé par la société de consommation. Il s'agit de soutenir la personne (ou le groupe) dans sa construction identitaire au niveau de son être, au niveau relationnel et dans son devenir afin qu'elle puisse être « maîtresse de son destin » comme dirait Sam. Cette conception est parfois mise en lien avec le développement humain et l'empowerment.

Enfin, tou·te·s considèrent comme étant l'objet central ou un de leur objet de travail, la relation entretenue entre la personne et son environnement (partant de son « soi », de son milieu de vie, à savoir, son habitation, sa rue, son quartier, sa commune... pour s'intéresser à l'environnement dans son sens global et pluriel). En effet, l'objet n'est jamais, pour les acteurs et actrices interviewé·e·s, la nature ou l'environnement en tant que tel, mais la relation à ceux-ci dans une approche globale de l'individu.

3.1.2. L'éducation, pour quoi, comment ?

« L'éducation, ça passe avant tout par l'épanouissement personnel »

Le discours des personnes rencontrées, qu'elles identifient leur pratique à « la sensibilisation à la nature », à l'EDD ou à l'ErE, accorde une place importante à l'épanouissement personnel en tant que dimension à prendre en compte pour mener à bien une activité ou un projet pédagogique.

Cette prise en compte de l'épanouissement peut, parfois, amener les participant·e·s à vivre des expériences « intimes » où la personne est invitée à apprendre en développant ses cinq sens et ses ressentis tant agréables que désagréables. Il y a aussi cette idée de reconnexion entre soi et la

²⁹ C'est-à-dire d'intégrer les normes et les valeurs sociétales lui permettant de se construire son identité et trouver sa place au sein de la société. Cette intégration n'est pas considérée uniquement comme une forme de reproduction sociale mais plutôt comme un processus suffisamment ouvert pour permettre à la personne de questionner ces normes et valeurs et les adapter en fonction du contexte.

nature/l'environnement et le développement de soi à travers les relations qui peuvent se tisser dans le groupe.

« L'éducation, ça passe avant tout par un trajet de réflexion rationalisante. »

Pour Loïc et Sam (gestion environnement/écoconseil), la préservation de l'environnement est au cœur de leur pratique. Ils tiennent à préciser que celle-ci s'intéresse avant tout à former et non à éduquer, même si cette dimension formative accorde de la place à la pédagogie et fait partie de l'éducation.

L'approche formative de gestion environnementale passe par une démarche concrète et technique accompagnée d'une réflexion rationalisante concernant la façon dont la personne ou la société exploite ses ressources et matières premières. Cette démarche est soutenue à l'aide de savoirs scientifiques (permettant de comprendre les enjeux socio-environnementaux), d'outils managériaux tels qu'un cahier de charge, un business plan, un cadre logique ou encore des normes ISO, et d'outils de communication. Nous sommes, ici dans une approche rationnelle, rationalisante et portée sur l'action qui s'appuie sur la science environnementale et sur la gestion de projet.

Notons néanmoins que tous les outils sont transmis et utilisés en concertation avec les personnes avec lesquelles les acteurs-trices travaillent, il y a donc toujours un souci de contextualisation. C'est d'autant plus le cas lorsque l'on travaille avec les écoles, comme Loïc, où la réussite du projet va dépendre de l'aspect relationnel, parfois conflictuel, entre les parties prenantes. Ainsi, l'objectif est aussi de développer les capacités de chacun.e à pouvoir s'exprimer et défendre son point de vue avec respect. *« Il y a une méthode qui se décline sur n'importe quelle thématique, car faire de la gestion environnementale demande de s'appuyer sur une méthode. Il nous faut des méthodes pour mesurer. Cette méthode est assez généraliste pour accorder de la place à la pédagogie en interrogeant l'organisation, la relation entre les gens et l'extérieur de l'entité. Quelles sont mes relations avec l'extérieur ? Quels sont mes partenariats avec l'extérieur ? Et après, on en discute pour sélectionner ce que l'on va améliorer de manière permanente, durable. L'idée, c'est de ne pas tout changer, mais de faire bouger les lignes progressivement. Car tu peux faire bouger des lignes et puis qu'il y ait un effet de rétroaction ! »*

Cette fin d'extrait illustre la nature de la préoccupation des parties prenantes du projet. Celui-ci est avant tout au service de la préservation de l'environnement. Il y a une notion d'utilité où la personne et sa relation avec l'environnement sont davantage envisagées en termes de « ressources » à devoir intégrer dans la gestion de l'environnement. Ainsi, comparativement aux démarches éducatives décrites au paragraphe précédent, cette approche s'en distingue en accordant davantage d'importance à la technique et au savoir scientifique comme réponse à apporter aux désordres socio-environnementaux. Loïc : *« Pour être caricatural, on n'est pas dans 'l'arbre, mon amour'. Clairement, même si c'est une dimension très intéressante de l'ErE. [Qu'entends-tu par cette dimension ?] Une approche plus centrée sur l'individu et son développement personnel. Alors que nous, nous nous intéressons à l'interaction avec son environnement, car à un moment donné, il va l'exploiter. La question, c'est comment l'exploiter rationnellement et de façon intégrée ? Qu'il y ait moins d'impact et qu'il se responsabilise, c'est ça aussi ! »*

Cependant, cette prééminence accordée à la science et la technique par rapport à l'humain est à relativiser si l'on s'intéresse au regard porté par Loïc et Sam. Sam : *« Il y a aussi l'humain, le relationnel, le comportement... C'est une sorte de fuite en avant de penser que la technique et la science vont pouvoir tout expliquer ! Qu'elle va pouvoir tout résoudre ! Ça permet de comprendre des choses essentielles, mais ce n'est pas suffisant. Il y a tout un autre pan qui existe... »*

Ci-dessous, Sam nous donne un peu plus d'informations concernant la façon dont son organisme forme les futur-e-s écoconseillers-ères à développer leur esprit critique. *« Développer leur esprit critique, c'est les doter de clefs de compréhension et d'analyse pour qu'ils puissent se faire leur propre idée des enjeux environnementaux. Ces clefs sont transmises à travers par exemple l'intelligence collective où on peut coapprendre. Mais aussi à l'aide des ateliers de « bonnes pratiques ». [Quels sont les savoirs privilégiés ?] Il y a toujours un subtil équilibre entre les savoirs théoriques, les savoirs des personnes et leurs pratiques. Et en même temps, il est quand même*

nécessaire de faire ce que l'on appelle « l'encrânement ». Tu dois quand même à un moment apprendre à lire, à écrire, des notions de biologie... Faut trouver un juste équilibre entre s'inscrire dans le cadre qui existe déjà et arriver à former des citoyens actifs, qui pensent, qui ont les moyens de penser, qui ont envie de penser... »

Cet extrait illustre bien l'importance de la théorie à travers le savoir scientifique et technique décrit au paragraphe précédent. On observe aussi qu'il a conscience du risque de s'enfermer dans des pratiques consistant à transmettre un savoir expert qui risquerait d'inhiber l'esprit critique et l'esprit d'initiative de l'apprenant. Il tente de réduire ce risque à travers des outils pédagogiques créatifs s'intéressant davantage à l'individu.

« L'éducation permet de développer ses capacités à réfléchir et poser un regard critique sur la société »

Mis à part pour Emilien et Chloé (sensibilisation à la nature), toutes les personnes rencontrées estiment que leur travail consiste aussi à amener les personnes à développer leurs capacités à réfléchir et poser un regard critique sur elles-mêmes, sur le traitement de l'information (radio, télé, internet, publicité, etc.) et sur la société en général, notamment au travers de son fonctionnement politique ou encore, dans son rapport au savoir (les idéologies dominantes, les valeurs, les coutumes, etc.).

« L'éducation doit être systémique »

Très souvent, cette approche critique est associée à l'approche systémique considérée comme fondamentale pour certains. En effet, en tant que porte d'entrée (parmi d'autres) de la pensée complexe, l'approche systémique est considérée comme l'un des outils clés de compréhension des enjeux socio-environnementaux. Or, c'est en comprenant ces enjeux dans leur complexité que l'on peut développer son sens critique et être plus à même d'effectuer les « bons choix », c'est-à-dire des choix allant dans le sens du bien commun, plus respectueux de la planète et des autres. *« Moi, quand je bois cette tasse de thé, je me demande ce qu'elle me dit de mes choix de vie. Je me demande aussi ce qu'elle me dit des choix de société, qu'est-ce qu'elle me dit de ma santé, qu'est-ce qu'elle me dit de l'environnement, de la nature, qu'est-ce qu'elle me dit de la solidarité avec ceux qui la produisent ? Donc voilà... C'est quelque chose de systémique, de global... »*. Comme l'indique Benjamin (EDD) à travers cet extrait, réfléchir de façon systémique permet non seulement de comprendre les enjeux socio-environnementaux, mais aussi d'observer ses propres choix et ceux de la société. Questionner ces choix, c'est poser un regard critique sur ces derniers. Or, comme dit précédemment, développer son regard critique permet notamment de faire des choix³⁰ soi-même et de façon consciente et critique. Ainsi, le lien entre approche systémique, esprit critique et bien commun est sous-jacent au discours de nombreuses personnes interviewées, qu'elles s'identifient à l'ErE ou à l'EDD.

Nora (ErE) émet néanmoins une réserve concernant ce lien entre approche systémique et approche critique. Ainsi, on peut être critique sans nécessairement être systémique et inversement. Elle recadre la place de l'approche systémique au sein de l'ErE : *« L'approche systémique ne s'applique que dans la dimension de l'ErE qui touche à la compréhension du fonctionnement des écosociosystèmes et qui touche à la prise de décision sur le « comment agir ». Donc, on est dans le versant de l'éducation « POUR » l'environnement. Dans le versant, « PAR » l'environnement, on n'est pas forcément dans l'approche systémique. »* Elle ajoute : *« L'approche systémique peut être utilisée pour le meilleur et pour le pire. C'est un outil, comme n'importe quel outil...[...] C'est une manière de réfléchir, une manière de penser les problèmes complexes. Heureusement, tous les problèmes ne requièrent pas une approche systémique pour les résoudre. Mais les problèmes complexes, oui. Mais ce n'est pas ça qui garantit que l'on va œuvrer pour le bien commun »*.

³⁰ Notons que ces choix de vie concernent le simple petit acte de la vie quotidienne (comme sa façon de consommer) comme une action de plus grande envergure de type projet collectif autour d'un enjeu socio-environnemental.

Notons qu'à travers les entretiens, certain·e·s ont privilégié un questionnement critique sollicitant plutôt l'intelligence cérébrale en partant souvent d'une réflexion réalisée autour d'un objet du quotidien, par exemple la tasse de café permettant d'aborder le système de production du café, la création et la gestion des déchets, le revenus des producteurs du Sud, leurs conditions de travail, etc... D'autres (davantage en ErE ou en éducation par la nature) préfèrent que cela découle du vécu sensoriel, émotionnel et expérientiel et parfois même intuitif. Ici, l'approche critique est moins rationnelle et rationalisante que dans la démarche précédente. Fred : « *C'est en me reconnectant à moi que je peux me mettre en relation avec ce qui m'entoure. Et c'est en me mettant en relation avec ce qui m'entoure que je vais progressivement être capable de produire par moi-même [...] et être capable de trouver une autre réponse que celle que me fournit la société de consommation* ». Michel (ErE) explique que la dimension critique s'exprime au travers de « *petits instants qui, répétés, finissent par générer des impacts économiques, environnementaux et sociaux* ». Par impacts économiques, il entend : une autre forme de consommation que celle proposée actuellement par la société de consommation.

« Partager des savoirs »

Les personnes s'identifiant à l'EDD évoquent davantage la **transmission de savoirs et de compétences concrètes** comme une dimension essentielle pour se préparer à l'avenir socio-environnemental incertain. Loïc : « *C'est la préservation de l'environnement qui nous motive. Et pour y arriver, cela nécessite que l'on puisse développer des connaissances, des habiletés, des compétences... pour pouvoir AGIR ! La finalité de notre approche, c'est l'ACTION. Et notre façon de préserver l'environnement, c'est la gestion.* ».



Illustration : Matthieu Van Nieu

Approche rationnelle de l'EDD

Ces savoirs, savoir-être et savoir-faire prennent une importance de type « utilitaire », car ils permettent de préparer au mieux les enfants, adultes de demain. De façon sous-jacente, il y a donc aussi une valeur morale de responsabilité envers les enfants.

Benjamin (EDD) : [J'entends dans ton souci de laisser quelque chose aux enfants, une notion de responsabilité envers eux, c'est bien ça ?] *Oui, de responsabilité. La question, c'est justement : quelle éducation concrète allons-nous leur offrir pour qu'ils puissent être demain des citoyens émancipés, autonomes et soucieux d'eux-mêmes y compris de leur santé ? Soucieux de leur environnement naturel, soucieux de l'autre et de tous les autres, c'est-à-dire, solidaires de tous et de chacun [...] »*

En somme, les discours des personnes identifiant leurs pratiques à l'EDD insistent particulièrement sur la transmission de savoirs et de compétences concrètes qui sont extérieures à l'individu. A contrario, les personnes s'identifiant plutôt à ErE vont d'avantage insister sur le développement de compétences intrinsèques aux personnes.

Cependant, cela n'empêche pas que le discours des acteurs de l'EDD soit aussi imprégné de l'esprit « éducation permanente » accordant beaucoup d'importance à la valorisation des talents propres à chacun·e. Et parallèlement, au sein du discours ErE, il est bien évidemment aussi toujours question de transmission de savoirs (-être, faire) et d'amener l'autre à une destination prédéfinie, à tout le moins dans une « certaine direction » préalablement décidée. Fred (ErE) : « [...] *[Si elles [les personnes] participent à nos activités [...] Elles prennent, elles ne prennent pas, elles prennent un peu, elles prennent beaucoup, elles prennent pour aujourd'hui, elles prennent pour demain, pour après-demain... On n'en sait rien ! Mais l'intention, c'est bien d'éveiller chez elles de l'intérêt. Alors, si elles ne sont pas du tout intéressées... Et bien, grand bien leur fasse ! L'idée, l'enjeu, c'est de partir de là où les gens sont pour les amener à faire un pas plus loin, en général, dans notre direction, le temps et les temps de l'intervention. Mais, donc, on doit les prendre là où ils sont... »*

Concernant le rapport au savoir, Chloé (sensibilisation à la nature) ajoute un élément intéressant en insistant sur le processus de **coéducation** existant entre l'apprenant·e et l'éducateur·trice. Pour elle, il est important de sortir du schéma unidimensionnel de transmission de savoir allant de l'éducateur·trice ou de l'enseignant·e à l'apprenant·e. En acceptant que l'éducateur·trice soit aussi un·e apprenant·e, avec le droit de ne pas tout connaître, cela ouvre plus de possibilités pédagogiques dans la façon d'aborder le savoir. Ainsi, pour rester dans un processus d'apprentissage créatif tant pour les apprenant·e·s que pour les éducateurs·trices ou professeur·e·s, Chloé pense qu'il est important de développer une certaine humilité et accepter d'être dans un processus d'apprentissage continu.

Cette posture d'humilité est aussi prônée par Benjamin (EDD) qui rappelle toutes les zones d'incertitudes inhérentes à la science et rendant l'analyse des phénomènes environnementaux difficile. Mais cette posture d'humilité ne remet pas en question chez Benjamin, contrairement à Chloé, le statut en tant que tel de celle ou celui qui « transmet » le savoir. C'est simplement une remise en question du statut de la science en tant que réponse aux défis socio-environnementaux actuels.

3.2. Environnement

« Sur les terrains d'intervention, l'Éducation relative à l'Environnement (ErE) a donné lieu à une diversité de conceptions, de la plus large à la plus étroite. Pour certains, considérant que l'environnement est "tout ce qui nous entoure" et que nous sommes nous-mêmes un environnement (Mc Innis, 1972), l'ErE correspond tout simplement à une éducation nouvelle, et le discours qui lui est rattaché est celui d'une pédagogie générale progressiste. C'est souvent le cas des intervenants qui "découvrent" l'éducation à travers leur nouvelle préoccupation d'ErE et confondent les deux. [...] Pour d'autres, l'ErE est étroitement associée à l'enseignement des sciences de l'environnement, considérées davantage comme sciences biophysiques. Et entre ces deux extrêmes, on retrouve une vaste gamme de conceptions (Sauvé, 1997a, 1997b) dont celle de l'écocivisme, approche normative axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives. » (Sauvé p.5)

Lorsque fût demandé à Fred de situer sa pratique en ErE par rapport à l'EDD ou à d'autres « éducations à », il recadra tout de suite la question et par conséquent, sa réponse en affirmant : « *En fait, on n'a pas réfléchi les choses comme ça... Je pense qu'à l'intérieur de l'ErE, il y a plusieurs approches,*

plusieurs familles, on va dire...et donc, si on reprend l'histoire, il y a trois façons de comprendre le mot « environnement ».

Sa définition de l'environnement s'inscrit dans ce qu'il appelle le « modèle écosociosytémique ». Comme son nom l'indique, c'est une vision systémique incluant tant les aspects sociaux qu'écologiques où l'environnement est défini comme étant tout ce qui environne la personne, à savoir « *la nature, les éléments biophysiques, mais [...] aussi les gens, les institutions, les organisations, les artefacts*³¹... ».

Son objet de travail est « *la relation entre les personnes et ces éléments* » dans une approche globale de la personne où différents niveaux de cette relation sont pris en compte. C'est d'abord « *la relation entre moi et l'ego, moi et le groupe et moi avec cet environnement* ».

Même si Michel (ErE) utilise plus souvent le mot nature qu'environnement, sa façon de travailler s'inscrit clairement dans le modèle écosociosytémique : « *[Pour nous, la nature] est un outil de socialisation, un lieu d'éducation permettant le développement de valeurs telles que la solidarité, l'entraide, le respect de soi, de l'autre et de ce qui nous entoure. C'est aussi un outil politique défendant une société non consumériste et inclusive pour un accès de tous à la nature comme lieu de ressourcement, de développement personnel et de loisir gratuit* ». Ainsi, les lieux d'éducation sont avant tout ce qui environne le participant. Il peut s'agir par conséquent autant d'une cour de prison que d'un espace naturel non bétonné.

Comme Benjamin, Michel distingue sa pratique professionnelle de l'approche naturaliste qu'il se représente comme liée à des activités d'ordre « occupationnel nature » où l'objectif est d'amener les participant·e·s à une plus grande connaissance de la nature.

Ce point de vue est intéressant dans le sens où il apporte une nuance supplémentaire par rapport à la théorie présentée dans l'encadré ci-dessus. En effet, il sépare l'approche naturaliste en deux groupes d'acteurs·trices différent·e·s. D'un côté, nous avons celles·ceux qui font ce qu'il appelle « l'occupationnel nature » et de l'autre, ce qu'il nomme les « environnementalistes³² ».

Benjamin (EDD) inscrit aussi sa pratique professionnelle au sein de ce modèle écosociosytémique même s'il n'utilise jamais ce terme. Aussi, tout comme Fred et Michel, il se distingue également de l'approche naturaliste. Cependant, il s'en distingue différemment, en développant une attitude teintée de prudence à l'égard du mot environnement considéré « par le grand public » comme encore trop souvent attaché à une définition centrée sur la nature. Ainsi, sa façon de se différencier de l'approche naturaliste est de s'identifier à l'EDD plutôt qu'à ErE.

Comme c'est souvent le cas lorsque l'on s'intéresse aux représentations, celles de Benjamin concernant l'environnement sont diverses et parfois contradictoires entre elles. Cela lui permet de pouvoir s'adapter aux différentes personnes avec lesquelles il travaille en utilisant un sens plutôt qu'un autre, un mot plutôt qu'un autre, selon le contexte. En effet, il peut considérer l'environnement dans son sens global et systémique³³ lorsqu'il interagit avec des acteurs·trices ErE et lorsqu'il s'agit d'EDD, il peut réduire l'environnement à la composante « ressources naturelles de notre planète » mise en avant par le DD, au côté des trois autres dimensions culturelle, sociale et économique. À d'autres moments, il peut aussi se représenter l'environnement comme étant un champ d'études. Enfin, lorsque Benjamin retrace son parcours au sein du mouvement de jeunesse, il associe l'environnement à la sensibilisation à la nature. Il rattache aussi cette sensibilisation aux prémices de sa prise de conscience de l'importance des enjeux environnementaux et planétaires. « *[C'est quoi l'environnement pour toi ? Ta définition serait-elle différente d'un acteur de l'ErE qui comme toi travaille avec une approche systémique ?] Non, je suis persuadé que ma définition de l'environnement et celle du Réseau IDée, par exemple, sont la même. [C'est laquelle la tienne ?] Quand je parle d'éducation au développement durable, je suis sûr que cela correspond à une éducation relative à l'environnement au Réseau IDée. [Mais tu n'utilises pas ce terme-là pour autant...] Je ne l'utilise pas pour deux raisons. D'une part,*

³¹ Artefact : ce que les "humain·e·s" ont construit dans l'espace naturel.

³² Dans la partie analyse, cette distinction de groupe d'acteurs est questionnée à la lumière des autres entretiens.

³³ Comme explicité dans l'encadré théorique

pour moi, l'environnement, c'est un champ. Et d'autre part, le mot environnement est davantage centré sur le mot nature pour le grand public et donc j'évite d'utiliser ce mot-là. »

Ayant étudié et travaillant en Région flamande, Chems (EDD) est naturellement imprégné de cette culture et de la conception institutionnelle attribuée à l'environnement au sein des ministères flamands.

Il nous montre qu'il y a aussi du côté néerlandophone, deux conceptions de l'environnement associées chacune à un mot différent. Ces deux synonymes d'environnement sont : « leefmilieu » qui fait essentiellement référence à la nature et « omgeving » qui a une signification plus large.

Chems associe davantage les associations d'ErE (ou NME en néerlandais, correspondant à « Natuur en Milieu Educatie ») au sens plus réduit de l'environnement. Celles-ci feraient reposer leurs activités sur une approche naturaliste ou environnementaliste dont l'essentiel serait l'acquisition de connaissance sur la nature ou sur « les bons gestes » à acquérir pour la nature. L'environnement est ainsi essentiellement associé à la nature et non aux dimensions sociales, culturelles, économiques et au lien étroit existant entre elles. Contrairement à Benjamin, il reste persuadé que cela se vérifie aussi sur le terrain même si, évidemment, il peut toujours exister des acteurs associatifs qui sous l'étiquette ErE travaillent avec une approche plus systémique et en partenariat étroit avec des acteurs-trices multisectoriel-le-s. *« Je ne vois pas de différence entre des 'naturalistes' et des 'environnementalistes' parce qu'ils font reposer leurs activités sur la même approche qui vise une plus grande connaissance... Quelle est la différence entre apprendre aux enfants à connaître les arbres ou leur apprendre à trier les déchets ? [J'ai l'impression que ces approches sont plus caractéristiques des années 80 et 90, non ? En tout cas pour le tri des déchets ?] Dans les écoles, il y a encore des gens qui donnent cours comme dans les années 80 ! Avec un discours du style : les usines, c'est mauvais, c'est la pollution ! Et la nature, c'est beau et tout va bien ! [...] Alors que quand tu me parles d'EDD, ça ne me fait pas penser à ce type de discours. »* Ainsi, contrairement à l'EDD, les associations d'ErE sont associées à une approche naturaliste ou environnementaliste, toutes deux visant la transmission de connaissances liées à la nature et véhiculant des messages moralisateurs et simplistes. Au vu de son manque de perspective systémique, l'ErE/NME est considérée par Chems comme reposant sur une base méthodologique très limitée, n'offrant pas la possibilité de véritablement penser et réfléchir les problèmes environnementaux et sociétaux complexes. Par conséquent, son impact sur notre système sociétal est perçu comme étant minime.

Les représentations de Sophie (jardin potager, sensibilisation et éducation) concernant l'environnement s'inscrivent aussi dans une approche écosociosytémique où l'environnement est perçu comme étant tout ce qui environne les femmes et les hommes. Elle distingue la relation entre l'être humain et l'environnement de la relation de l'être humain à la Terre : *« Même si c'est quelque chose qui nous entoure, le terme environnement reste extérieur à nous. Le lien tissé avec notre environnement, nous ne le sentons pas aussi fort que notre lien à la Terre... Avec l'environnement, il n'y a pas cette idée de « faire partie de ». Enfin... oui... c'est vrai qu'avec la nature, il y a un peu cette idée « de faire partie de », mais ça dépend...[cherche ses mots] Pour nous, ce qui nous vient naturellement, c'est une éducation à la Terre. »*

Notons que d'un côté, la nature est considérée comme faisant partie intégrante de l'environnement, et de l'autre l'environnement est mis en opposition avec la nature, associée au monde du « vivant ». Cette ambivalence au sein des représentations de l'environnement est aussi partagée par Chloé et Emilien³⁴.

Concernant cette relation entre la Terre et l'humain, Sophie se différencie un peu de l'approche anthropocentrée présentée à travers le point de vue des différentes personnes citées ci-dessus. En effet, travaillant au sein d'une asbl dans le domaine de l'écologie profonde, elle est naturellement empreinte de cette approche qui fait davantage référence à l'interdépendance entre l'être humain et le vivant qu'à la relation entre l'environnement/nature et l'être humain. Par conséquent, il s'agit moins d'agir **pour** l'être humain à travers la relation qu'il entretient avec son environnement que de retrouver la part du

³⁴ Les représentations de l'environnement construites par Chloé et Emilien sont présentées un peu plus bas.

vivant/de la nature **en** l'humain et inversement. Cette interdépendance est appréhendée non pas de façon théorique, mais à travers le sensoriel et le ressenti. *« Chacun va l'exprimer de manière différente à travers, par exemple, des moments de solitude en forêt ou dans des moments plus contemplatifs, des moments où l'on va se décentrer de notre position d'humain et se mettre à la place d'autres qu'humains... ».*

Durant ses études en développement, Marc (ErE) étudia l'environnement comme étant une des trois sphères du DD, correspondant à la « *dimension ressource-capacité de notre planète* ». Cette définition, venue s'ajouter à ses représentations, dont celle de l'environnement-nature, est devenue importante pendant ses études et son début de carrière dans le domaine du développement durable. Ensuite, lorsqu'il entra dans le secteur de l'ErE, ses représentations de l'environnement ont encore évolué en accordant une plus grande place et un sens différent au mot environnement. Aujourd'hui, pour Marc, l'environnement est « tout ce qui nous environne » tant au niveau biosphérique que sociétal. D'ailleurs, c'est le schéma écocentre³⁵ qui lui vient à l'esprit lorsqu'il répond à la question : « qu'est-ce que l'environnement pour toi ? »

Il différencie la théorie de l'ErE de ce qui se pratique effectivement sur le terrain. Selon lui, la grosse majorité des asbl d'ErE abordent l'environnement dans son sens « ressources naturelles » ou dans son sens « nature », et en faisant le lien avec la place de l'être humain. Par contre, lorsqu'il exprime ce que « devrait être » l'ErE dans l'idéal, en théorie, il inclut très largement la dimension sociétale (incluant les aspects politiques, économiques et culturels) au sein de sa représentation de l'environnement.

Aussi, comme pour Benjamin, il estime que sur le terrain, la dimension sociétale est davantage investie au sein des secteurs du développement et de l'éducation à la citoyenneté mondiale. *« Je crois, en effet, qu'historiquement l'éducation au développement qui maintenant s'appelle l'ECM a une dimension politique, un positionnement et une réflexion vraiment affirmés. Ce qui n'est pas du tout le cas dans notre secteur, même si ça évolue... Enfin, cette réflexion et ce positionnement affirmés sont aussi présents chez nous, mais ce n'est pas notre point fort. Allez, les mots 'libéralisme', 'capitalisme', ce sont des mots que l'on prononce très très peu chez nous... Même le mot 'justice', c'est un mot que l'on prononce très peu... La question des droits, par exemple, ce sont des choses que l'on aborde très très peu. Or, ce sont des choses qui sont tout le temps abordées dans ces milieux de l'ECM. Pourtant, on pourrait tout à fait l'aborder en ErE ! Je pense que quand tu fais vraiment de l'ErE, la question des droits, c'est quelque chose qui devrait être tout à fait centrale. »*

Les représentations de Loïc [gestion environnementale] concernant l'environnement et l'objet de son travail sont davantage empreintes d'une approche « sciences de la nature » que d'une approche « sciences humaines ». *« Pour nous, l'environnement, c'est d'abord une approche très scientifique... C'est le milieu dans lequel tout organisme fonctionne. Ce milieu s'entend à travers la faune, la flore, les ressources naturelles ... ».* Il considère l'environnement aussi dans son sens large et systémique. [Et donc, pour toi, l'environnement, c'est surtout la nature ? Ou uniquement la nature ?] *Non, nous, on veut sortir de cette connotation 'environnement-écologie' pour aller vers une dimension 'environnement' qui englobe les relations qu'entretient l'individu avec son milieu et à l'intérieur de son milieu».*

L'une des représentations de l'environnement d'Emilien (sensibilisation à la nature) ayant pris le plus de place durant l'entretien est celle de « l'environnement problème », associé aux pollutions telles que les déchets. Par conséquent, il associe l'approche environnementale - dont il se distancie - à une éducation basée sur la transmission de connaissances et de bonnes pratiques telles que le tri des déchets ou autres écocistes. *« La notion d'environnement est peut-être plus polémique. C'est aussi pour ça qu'on a juste envie de partir de la notion de nature... [...] Le tri des déchets, ça peut générer des frustrations sociales, ça peut amener des discordances chez les enfants. Oui... il y a un bête exemple : quand on parle de déchets (même si c'est rare que l'on en parle, mais ça arrive), je dis aux enfants que c'est scandaleux de voir ces cigarettes et ces canettes le long de la route. Je leur dis aussi*

³⁵ Schéma présenté dans la partie théorique (point 1.2.1.)

que je ramasse souvent ces déchets pendant la semaine. Et c'est là qu'un enfant ou l'autre me dit que son papa et sa maman jettent leurs cigarettes. Il faut dire quoi à ces enfants-là ? « Dis à ton papa et à ta maman de ne plus jeter leurs cigarettes par la fenêtre de leur voiture ? » On ne peut pas accuser les parents... On peut condamner³⁶ un geste, mais pas la personne qui est derrière ce geste... C'est difficile ! » Ainsi, en évitant tout discours d'incitation directe aux « bonnes pratiques », Emilien évite une source potentielle de conflit. « Dans tout ce qu'on fait avec les enfants, on ne parle pas beaucoup de ce qu'est l'homme ou de ce qu'il fait à la nature ».

Il conçoit la thématique environnementale comme quelque chose de limitant dans sa pratique professionnelle. [En fait, pour toi, la nature est beaucoup plus riche que l'environnement ?] *Ah oui ! ça, c'est clair !* [En quoi est-elle plus riche ?] *Pour moi, la nature c'est le vivant, c'est tout, c'est... [...]* La nature : « elle est ! », alors que l'environnement : c'est-ce que l'homme fait à la nature. »

En se représentant la nature comme étant plus riche que l'environnement et en la dissociant de « l'homme-société », il fait peut-être référence avec ses mots à la dimension ontologique de la nature. Une dimension qu'il n'associe pas nécessairement à l'environnement en raison du caractère plus « matérialiste » (et donc, plus éphémère ?) associé à l'homme.

Notons que sa représentation des pratiques liée l'éducation à l'environnement ressemble à celle que Michel et Chems se font de celles et ceux qu'ils appellent les « environnementalistes ».

Chloé (sensibilisation à la nature) insiste aussi sur la distinction entre l'être humain et la nature. Contrairement à la nature, elle se représente l'environnement comme incluant l'être humain et la relation tissée entre lui et la nature. « L'environnement c'est lié à l'homme. Alors que la nature, pas forcément. La nature, ça peut être sans l'Homo sapiens alors que l'environnement, c'est vraiment le lien nature-homme, quoi ! ».

Elle associe aussi l'éducation à l'environnement à l'incitation aux « bonnes pratiques ». Elle ouvre néanmoins davantage que Emilien le champ des thématiques abordées concernant ces bonnes pratiques en incluant par exemple l'alimentation durable, la mobilité, etc.

Pour Sam (formateur au métier d'éco-conseiller), l'environnement, c'est tout ce qui nous environne dans une approche « écosystémique ». Les aspects sociaux et politiques ont une place importante pour lui au sein de l'environnement. « Pour moi, l'environnement, ce n'est pas faire traverser des grenouilles d'un bois à l'autre... C'est certes important d'aider et protéger ces grenouilles, mais pour moi, le véritable enjeu n'est pas là ».

Sam associe l'environnement aux enjeux politiques et sociétaux d'une part, et à un discours de spécialistes d'autre part. « Je me dis que c'est logique que ce soit le discours des spécialistes qui ressorte puisque chez nous on forme à un métier. [...] C'est quand même notre porte d'entrée afin de provoquer un changement de société. Je pense que l'axe « moral » est intéressant pour un enseignant d'enfants, mais pour moi, le 'pratico-pratique', ça l'est moins puisque j'ai affaire à des adultes. Je me vois mal leur parler de petits gestes à effectuer... ça ne cadre pas avec ce que je peux leur apporter. Je préfère leur apporter quelque chose de plus méta. Mais c'est plutôt quelque chose de complémentaire. Par rapport à l'autre axe qui ressort [discours politique et social], je ne sais pas quelle est la part de mon association là-dedans. Je pense que c'est davantage pour moi que ce discours politique et social est important. Tout à l'heure, je tenais un discours politique en affirmant que la société civile devait pouvoir prendre sa place. C'est très important pour moi. »

Petite synthèse des représentations de l'environnement construites par les personnes rencontrées

À la lecture de ce qui précède, nous observons que l'approche environnementaliste est souvent associée à une démarche globale et systémique, considérée comme inexistante au sein de l'approche

³⁶ Condamner, dénoncer... Pour Fred, ce sont des mots qui n'ont pas leur place au sein d'une démarche éducative. Par contre, ils trouvent tout leur sens dans un travail de plaidoyer. Cela est abordé plus loin à travers le point « politique » et à travers la partie analyse.

naturaliste. Dans ce cas, l'approche environnementaliste est présentée comme quelque chose de particulièrement positif.

Paradoxalement, ce même terme « environnementaliste » peut aussi – et parfois par la même personne - être présenté comme une démarche qui, dans la pratique, ne se préoccupe pas suffisamment de l'humain et de la société. Ce qui n'empêche pas les plus grandes asbl d'être étiquetées d'EDD, contrairement aux asbl de petite taille.

Ce paradoxe témoigne tant de la diversité des représentations de l'environnement – le monde du vivant, la société, ou comme un lieu de reconnexion, une ressource, un problème, un écosystème complexe - que de leurs chevauchements.

3.3. Politique

« [...] en raison des problèmes socioécologiques contemporains, l'éducation relative à l'environnement devient une invitation à l'investigation critique des réalités, une invitation à prendre position, à s'engager. » (Lucie Sauvé In (Duc Tuê Dang 2015)

Pour toutes les personnes interviewées, mis à part Chloé et Emilien (sensibilisation à la nature), les aspects politiques font partie intégrante de toute démarche éducative.

Aussi, toutes les personnes rencontrées estiment qu'à travers leur travail, elles participent à leur échelle à changer le monde en remettant en question le modèle dominant, principalement concernant la relation entre l'être humain et l'environnement ou la nature. Ainsi, leur travail est considéré comme un acte politique participant à une critique de la société. Et ce même pour Chloé et Emilien qui n'utilisent pas le terme « politique » et prennent toujours soin d'éviter, durant leurs activités de sensibilisation à la nature, les questions socialement vives (QSV).

3.3.1. La politique, c'est quoi ?

Sophie (jardin potager) définit l'engagement politique comme une façon de « *s'impliquer et de participer de manière plus consciente et lucide aux changements de société* ». Elle considère son travail comme un acte politique dans le sens où les « savoir-faire potagers » promus par son asbl remettent en cause le modèle de fonctionnement de la société de croissance industrielle. Cette dimension politique n'est pas abordée de façon frontale et organisée, mais plutôt spontanément et de façon informelle (durant les moments de pause entre deux activités). En effet, la problématique des semences, du réseau de distribution ou celle concernant la façon de s'alimenter est en lien direct avec les jeux de pouvoir, de domination et le concept d'acteur et actrice. Ainsi, c'est à travers des sujets très concrets et en lien avec le potager que sont abordées des « questions socialement vives » (QSV) qui ont trait à la gestion politique de notre société.

Pour Fred (ErE), « *La politique [...] c'est la façon dont on organise et on régule la vie en société dans ses différents aspects* ».

Le rôle politique de l'éducation relative à l'environnement est celui d'outiller, de manière à pouvoir aider les jeunes à analyser les actions politiques mises en place autour d'elles et eux. Cela permet de développer la capacité des jeunes à agir sur leur environnement, à prendre leur place en tant qu'acteurs et actrices et citoyen·e·s et ainsi, favoriser une relation équilibrée avec soi-même et avec son environnement. Apprendre à décoder les diverses politiques est un enjeu d'autant plus pertinent que « *souvent [...] [ces politiques] sont présentées comme des évidences, des réalités, des données et non comme étant des options possibles. En fait, c'est une stratégie de manipulation.* »

L'acte politique posé par l'asbl de Fred se manifeste au cœur de ses pratiques éducatives et de leur finalité. En effet, derrière l'objectif d'outiller les jeunes à développer leurs capacités à agir sur leur environnement (intérieur, humain, physique et biophysique³⁷) se cache une critique de la société de consommation et du modèle idéologique sur lequel elle repose. Il s'agit de contrer ce modèle basé sur une croissance effrénée, qui a pour conséquences notamment la pollution et l'exploitation excessive des ressources naturelles.

Ainsi, à travers son travail auprès des jeunes, Fred propose d'expérimenter une autre façon d'accéder au bonheur en ne passant plus par le réflexe de la consommation, mais par le développement de capacités (intérieures, relationnelles et d'action) les aidant à construire une relation harmonieuse avec leur environnement. *« L'idée, c'est de proposer aux jeunes une autre manière de trouver de la satiété et du bonheur. Parce que la réponse de la société de consommation est unique : consomme, achète, anesthésie-toi ! C'est ça, la réponse de la société de consommation. [C'est très politique tout ça...] Évidemment que c'est politique ! C'est écrit dans notre charte ! Nous, notre ennemi, c'est la société de consommation ! La bête, comme on dit ! L'enjeu, c'est d'identifier la bête... C'est Daniel Cauchy³⁸ qui dit cela dans ses formations : 'il faut que l'on soit capable d'identifier la bête !' Alors, on peut l'appeler « ultralibéralisme », ou la « financiarisation »... Peu importe, le nom qu'on lui donne. Pour nous, c'est la société de consommation et son idéologie. Faire de la méditation en pleine conscience, c'est lutter contre la bête ! Parce que ça veut dire que je retrouve en moi des ressources qui ne seront jamais achetables ! Et qui seront toujours présentes. Comme un arbre sera toujours présent. Comme la vue d'un paysage, un jet d'eau, une coccinelle seront toujours présents.* Notons qu'à travers ce témoignage, nous retrouvons encore la dimension ontologique de la nature. Mais pour la première fois, cette notion est aussi associée à l'être humain et à ses ressources intérieures. Ici, le vivant est autant la nature que l'être humain et se caractérise par sa valeur ontologique contrairement au caractère éphémère de « ce qui est achetable ». Cette approche rappelle celle présentée par Sophie à travers l'écologie profonde.

Ces deux approches de Sophie et Fred présentent la dimension politique à travers le développement global de la personne. Cette façon intégrée et progressive d'intégrer la dimension politique laisse beaucoup de place à la personne, à son épanouissement, au développement de ses capacités et à sa façon particulière d'oser prendre part à la société. Ainsi, le projet, ici, est véritablement au service de la personne.

Par conséquent, au sein du discours de ces deux responsables d'asbl, nous retrouvons moins toute cette rhétorique de la mise en projet, de la participation, etc.

Par ailleurs, la critique politique n'est pas toujours conscientisée de façon théorique. Cela n'empêche pas une autre forme de conscientisation s'appuyant sur du concret, sur ce que la personne vit lorsqu'elle est en relation avec son environnement. Ainsi, la dimension politique peut aussi passer par des expériences positives et répétées autour d'une thématique environnementale sans nécessairement mettre des mots là-dessus. Michel : *« [...] dans le cadre de nos activités dans une prison, j'ai rencontré un grand malabar qui avait fait quelque chose d'horrible et était en prison depuis un bon moment... Il participait à nos activités jardin et avait décidé de cultiver du muguet. Moi, je m'en fous du muguet au jardin... J'n'offre jamais du muguet le premier mai, c'est un truc trop commercial. Bref, le premier mai, sa femme est venue lui rendre visite et il lui a offert un brin de muguet qu'il avait cultivé. Il m'a alors dit : « c'est la première fois que je peux offrir un brin de muguet à ma femme depuis 15 ans » [Long Silence]. Moi, je pense que ça rend la société meilleure. On est dans le social. [Mais en quoi, cela a permis de développer son sens critique ?] Parce que non seulement il a pu lui offrir un brin de muguet, mais en plus, il l'a cultivé lui-même. Il ne l'a pas acheté, il n'a pas participé au système. [Oui, mais il n'a pas cultivé ce muguet pour s'opposer à la société de consommation, non ?] Je pense, en ayant discuté avec lui, qu'il était fier d'avoir eu du muguet à la bonne saison. Je ne sais pas... En fait, ce sont ces petits instants qui, répétés l'un à côté de l'autre, permettent de changer les comportements de la personne et sa façon de consommer. »*

³⁷ Intérieur : de soi avec soi. Humain : avec les autres personnes . Physique : la rue, le quartier, la commune, la ville, les bâtiments, les institutions. Bio-physique: la nature.

³⁸ Formateur en ED et EE pour Tetra asbl

D'autres vont plutôt insister sur le projet en lui-même et sur les capacités à développer chez les personnes des compétences leur permettant d'imaginer et construire des actions ou des projets collectifs. Il s'agit donc moins d'une prise en compte globale de ces personnes. C'est le cas de Chems (EDD) qui définit cette dimension politique comme étant « *un apprentissage visant à développer sa capacité à s'organiser en tant que citoyen pour une bonne gestion de notre société* ».

Comme quasi toutes les personnes rencontrées, Chems prend soin de bien différencier « le politique » « des politiques » tout en ajoutant qu'il est tout de même aussi important, à côté de la capacité à s'organiser, d'apprendre aux jeunes à comprendre notre système politique et à le réinventer avec les politiques en présence. Ces propos rejoignent ceux explicités plus haut par Fred.

Ces deux approches d'intégration de la dimension politique reposent sur du concret, sur des expériences, que ce soit avant tout pour développer une capacité à réfléchir et décoder de façon critique la société et son fonctionnement ou pour renforcer une autre capacité, celle de se mettre en mouvement à travers une action ou un projet en lien avec des problématiques socio-environnementales.

Notons que la frontière entre les deux est souvent mince pour les personnes rencontrées, qui peuvent à la fois être dans l'une et l'autre.

C'est le cas d'un projet mené par Nora, dont l'objectif sous-jacent est d'intégrer l'ErE au sein de la formation initiale du personnel enseignant et faire en sorte que les enseignants s'en saisissent. « [...] *Après avoir suivi un petit module d'initiation à l'environnement, ces étudiants se mettent à disposition d'un projet au service du bien commun mené soit par une association, soit par une commune. Et c'est à travers ce projet que ces étudiants vont travailler toutes les dimensions de l'ErE. Par exemple, deux étudiantes ont travaillé pour le 'Contrat de rivière Ourthe' et leur mission était de produire un outil de sensibilisation pour des écoles primaires, visant à la cohabitation avec le castor.* » Le castor est un animal polémique, souvent vu comme nuisible. Sa cohabitation avec les habitants, pêcheurs, agriculteurs et propriétaires forestiers soulèvent des enjeux économiques, environnementaux et éthiques. Un sujet finalement très politique, abordé par le vécu. « *C'était un travail à temps plein pendant 4 mois ! L'une de ces étudiantes n'avait quasi jamais mis les pieds dans un milieu naturel. Sa relation avec les milieux naturels se limitait à la plaine de jeux derrière chez elle ! Et donc, ces étudiantes ont véritablement tout découvert dans la relation profonde avec la nature. Elles sont allées à l'affût, accompagnées de spécialistes d'observation du castor pour progressivement apprendre à y aller toutes seules. Je pense vraiment que si l'on veut que les enseignant·e·s de demain soient sensibles à l'environnement, on doit s'atteler corps et âme à transformer leur relation à l'environnement qui est de plus en plus virtuelle. Ils ont une relation à l'environnement qui s'est extrêmement appauvrie parce que dans leur vie familiale (et ça commence par là d'abord), la relation à l'environnement réel est devenue de plus en plus tenue. [C'est un phénomène sociétal ...] Tout à fait et c'est pour cela et par rapport à cela que la notion de DD ne m'est absolument pas utile. Par contre, ce qui m'est utile, c'est d'interroger la relation à l'environnement dans toutes ses dimensions, véritablement. Qu'est ce que je noue comme relation affective avec mon environnement ? Qu'est ce que je noue comme relation avec les acteurs du territoire qui m'entourent ? ».*

3.3.2. La place de la militance dans le contexte éducatif

La question de la militance est venue spontanément lors des entretiens où pour certain·e·s elle apparaissait comme la suite logique de l'engagement citoyen prôné par l'EDD.

Toutes et tous n'ont pas le même point de vue. Alors que certain·e·s considèrent que le militantisme fait partie d'un des champs de l'ErE, d'autres estiment que ce n'est pas le cas.

Autant Fred défend vigoureusement une approche politique critique en éducation, autant il a une position très ferme concernant la militance qui n'a pas, selon lui, sa place au sein d'une approche éducative. « *Il ne s'agit pas de dénoncer, il s'agit d'apprendre à décoder ! [c'est quoi la différence justement entre : « apprendre à décoder » et « apprendre à dénoncer » ?] L'activité de plaidoyer est*

très importante, il faut le faire, mais ce n'est pas une activité d'éducation. Ce n'est plus de l'ErE. Pour moi, du plaidoyer, ce n'est plus de l'éducation. Par contre, former des gens à porter un œil critique envers les actions politiques qui sont menées, ça, c'est de l'ErE ! » [Pourtant au sein du décret de l'éducation permanente, on parle de la notion de subversion qui fait référence au renversement de l'ordre établi ...] *L'intention initiale, c'était que les professionnels accompagnent les gens, les populaires, à formuler leur pensée, à écrire, à revendiquer et à témoigner ! Le job du professionnel, le job d'éducation permanente, c'est d'aider les gens à « se mettre en capacité de ». Ce n'est pas le faire à leur place ! [...] Notre slogan, c'est : « renforcer la capacité des jeunes à être acteur de leur environnement ». Et donc, l'enfant, on va lui dire : 'tu es un expert ! Et on va faire en sorte que tu deviennes l'expert de ton environnement, de ton école, de la mobilité autour de ton école. On va te donner des outils, on va te permettre d'identifier ce que toi, tu trouves être un problème.' Et puis, on va aller rencontrer le politique, l'échevin de la mobilité. Et on va demander à l'échevin, non pas de 'nous rendre des comptes, mais 'comment est-ce que l'on fait pour changer ce carrefour ?'. Avant, on briefe l'échevin qui va expliquer qu'il faut respecter telle règle, telle limite budgétaire, ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Et alors, le gamin entend les possibilités de l'échevin et entre dans un rapport de co-construction où le politique est dans son rôle de gestionnaire, d'organisation et l'enfant témoigne de son expertise. Il va exprimer son besoin et essayer de coconstruire une solution. On est dans un rapport à la politique, à la gestion de la société que nous voulons travailler aussi* ». Ces propos reflètent bien ceux tenus plus haut où il insiste sur le fait d'éduquer en partant de l'univers de l'autre (point éducation) et de rester vigilant lors d'un débat à ce que chacun-e puisse s'exprimer librement sans qu'une parole puisse prendre le dessus sur les autres. Aussi, pour Fred, la diversité des expériences individuelles est une richesse importante. Chacune de ces expériences est considérée comme légitime et peut, par le biais d'une confrontation avec d'autres expériences, proposer des solutions créatives aux enjeux politiques actuels. Ainsi, dans un contexte d'éducation permanente où l'un des objectifs est d'amener les gens à développer **leurs** capacités à s'exprimer, à présenter **eux-mêmes** leurs revendications, son attention concernant la distribution de la parole est d'autant plus justifiée. Cela ne l'empêche pas de valoriser le travail de lobbying, mais cela ne doit pas, pour Fred, prendre toute la place au sein d'une organisation d'éducation permanente. « *Prendre la parole des gens avec lesquels on travaille et la porter en lui donnant un contenant, c'est important de le faire ! Mais à partir du moment où ce n'est que ça, que ce n'est QUE du lobbying, de l'étude... Ce n'est plus de l'éducation ! [...] Pour expliquer cela, prenons un exemple de 'projet stand' mené avec nos jeunes lors d'un festival. À quoi on évalue que cette action est réussie ? L'évaluation porte sur les jeunes ! Sur des questions telles que : Est-ce que ce groupe de jeunes volontaires a augmenté ses compétences ? A-t-il découvert des choses ? Fait des expériences ? A-t-il imaginé de nouvelles choses ? A-t-il été créatif ? A-t-il été résilient ? L'évaluation ne portera pas sur le grand public venu au stand. Ainsi, Fred reste vigilant concernant les moyens mis en œuvre pour parvenir à la finalité qu'il attribue à l'éducation, à savoir augmenter la capacité d'agir des personnes sur leur environnement. Ainsi, la fin ne justifie pas toujours les moyens mis en œuvre.*

Chems sépare aussi la militance et l'éducation au développement durable. « *Renforcer l'esprit critique, OK, mais être des militants, non ! On n'est pas du tout dans cette philosophie-là. On croit beaucoup plus à la démonstration même d'une petite action positive locale qui va dans le sens de la transition et qui va pouvoir inspirer d'autres... Ce n'est pas sur les barricades que l'on va faire avancer les choses. Si nous avons un Donald Trump, là tout le monde devrait être militant, c'est clair. Mais aujourd'hui et ici, non...* » Sam partage également cette réserve concernant le militantisme.

Tout comme Chems, il associe le discours militant au risque de s'enfermer dans des propos politiques simplistes : « *Pour moi, doter l'individu d'une approche critique, ce n'est pas critiquer pour critiquer ! Je n'ai pas envie d'être un révolutionnaire, mais plutôt un révolté au sens de Camus. C'est-à-dire construire avec l'autre, sans nécessairement prendre tout pour argent comptant. Maintenant, le système tel qu'il existe aujourd'hui, il y a quand même des institutions qui existent qui sont plutôt démocratiques ... Je ne veux pas tenir le discours : 'le politique, tous des pourris...' Loin de là ! Je pense qu'il y a un réel investissement, un réel intérêt général auprès de la grande majorité des hommes et femmes politiques. Et j'ai plutôt envie de construire avec.* » Cependant, il insiste aussi sur le rôle actif que doit jouer les citoyen-ne-s afin de ne pas laisser la politique uniquement aux mains des instances politiques.

La relation des acteurs avec le conflit et les rapports de force

Le point de vue de Nora (ErE) et Michel (ErE) est marqué par un positionnement pouvant s'apparenter à de la militance affirmée et assumée. Évidemment, aucune de ces deux personnes ne considère que la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement consiste à transmettre aux personnes ses propres convictions politiques. Tout comme Fred, Sam, Benjamin, Marc et Chems, il s'agit d'outiller les personnes afin qu'elles puissent elles-mêmes décoder et questionner tant leurs relations à l'environnement que la façon dont les décideurs et décideuses politiques gèrent la relation entre l'environnement et les femmes et les hommes.

Cependant, Nora et Michel se démarquent des autres par leur positionnement plus revendicateur et plus critique envers les décideurs et décideuses politiques avec qui le dialogue est considéré comme n'étant pas toujours possible. Même si Michel estime qu'il faut tout de même faire attention et défendre intelligemment ses positions sans se mettre à dos le pouvoir subsidiant. Il estime que le rôle de son asbl est aussi de pouvoir organiser des manifestations, d'inviter à manifester et de faire participer l'ensemble de son équipe à une manifestation qui a du sens. Et ce, durant leurs heures de travail, mais sans nécessairement afficher « le drapeau » de l'asbl. Michel : *« Je crois qu'il faut être militant de manière intelligente, c'est-à-dire que l'on ne peut pas engager le nom d'une asbl subventionnée par la Région wallonne dans ce cadre de militantisme. Par contre, on peut, dans l'association, offrir des heures d'organisation de manifestation et puis aller à ces manifestations à titre individuel. Il n'y aura jamais personne qui pourra nous en priver ! D'ailleurs, on l'a déjà fait ! Avec le CETA, avec le TTIP... Mais ce serait une erreur stratégique et même infantine d'aller manifester au nom de notre association... C'est se tirer une balle dans le pied ! »*

Marc estime que c'est le rôle des acteurs et actrices de l'éducation, s'identifiant à l'ErE ou à l'EDD, d'accompagner les apprenant-e-s dans l'action, et donc aussi, si les apprenant-e-s en manifestent le désir, dans l'action militante. *« Souvent, on fait réfléchir les participants puis on les accompagne dans le changement de comportements à travers des petits gestes individuels ou dans la construction d'un projet collectif local, comme dans une école par exemple. Mais par contre, on accompagne peu les apprenants au « faire » qui consisterait à interpeller le politique comme le bourgmestre, écrire une lettre, organiser un atelier de désobéissance civile... Ça ne doit pas être : « Vous participez à un programme sur l'année et au bout du compte, ça finira par un atelier de désobéissance civile. Mais s'ils souhaitent agir au niveau politique, en militant, on doit pouvoir les outiller, ça s'apprend. La désobéissance civile est une clé parmi d'autres pour des personnes qui ont besoin d'être accompagnées là-dedans. En ECMS, ça existe. D'où l'intérêt de faire des partenariats quand on veut faire de l'EDD. »*

Marc insiste aussi sur l'importance, dans l'action éducative, d'analyser les rapports de force pour mieux comprendre les enjeux politiques et aborder la militance: *« On présuppose qu'en mettant tout le monde autour de la table, ça va faire un truc équilibré, quoi ! Sauf que les forces ne sont pas les mêmes ».*

3.3.3. Politique et éducation à la nature

Chloé et Emilien considèrent que la dimension politique fait partie tant de l'éducation relative à l'environnement et que de l'éducation au développement durable. Cependant, ils-elles restent catégoriques durant leurs entretiens : cette dimension politique n'a pas sa place au sein de la sensibilisation à la nature, surtout lorsque cette sensibilisation s'adresse aux enfants.

Selon eux-elles, la dimension politique dans le cadre de l'ErE ou de l'EDD est associée à deux pratiques :

D'une part, à un « acte citoyen », qui n'est autre que le « *passage à l'acte d'un engagement profond de préservation de l'environnement* »³⁹.

Ce passage à l'acte ou cet acte citoyen, comme elles-ils l'appellent, est certes lié à leur travail de sensibilisation à la nature car c'est ce dernier qui sème les graines de futures actions politiques possibles. C'est en investissant dans la relation harmonieuse entre la personne et la nature, comme le fait la sensibilisation à la nature, que ces graines peuvent être plantées.

Chloé : « *Je pourrais challenger un peu plus les enfants, mais j'évite de trop les bousculer. Même si j'aime bien qu'ils entrent un peu en action via ces chartes que l'on fait signer, ces petites actions positives, etc. Mais sans forcément, les déstabiliser et générer un doute. Je ne veux pas éveiller en eux une envie de justement 'ne pas faire' parce qu'on leur a trop dit : 'Ouais... c'est vous la génération du futur !' On essaie qu'ils se bougent un peu sans forcément qu'il y ait de la culpabilisation. On veut donc sortir de notre créneau pure nature, mais en restant dans notre dynamique positive. Celle du plaisir, de l'émerveillement des enfants en pleine nature* ».

Ce sentiment de culpabilité est une raison pour laquelle Chloé reste prudente avec les « actions » pouvant être menées avec les enfants. En effet, elles insistent particulièrement sur les actions positives et évitent tant que possible ce sentiment que Chloé présente comme étant l'autre versant de la responsabilité (souvent à l'égard de la préservation de la planète).

D'autre part, la dimension politique de l'EDD ou de l'ErE est liée, selon Chloé et Emilien, au fait de « prendre position », sans nécessairement agir. Cette prise de position est en lien avec les partis politiques puisqu'il s'agit notamment de prendre position par rapport à ce qu'ils proposent comme actions politiques. Il s'agit aussi de s'appuyer sur ses convictions, ses valeurs et les défendre.

Autant s'engager ou engager les enfants dans ce qu'elles appellent un acte citoyen à travers une action positive peut faire écho tant dans leur vie privée que professionnelle, autant la possibilité de prendre position politiquement est une pratique plus sensible qu'elles tentent d'éloigner le plus possible de leur travail.

Cette distance que Chloé et Emilien mettent entre leur pratique et cette prise de position de nature politique est en lien avec leur rapport au conflit. En effet, afin d'éviter le conflit, elles s'abstiennent d'entrer dans un quelconque débat à caractère politique ou un discours mettant en avant les conséquences désastreuses de certaines politiques socio-environnementales. Cet évitement se manifeste tant à travers leur vie privée que professionnelle. Chloé et Emilien opposent la nature (foncièrement positive, ressourçante et en dehors de tout débat) au débat ou discours politique, source de conflit potentiel.

Par opposition au conflit, Emilien lie la nature à l'harmonie en considérant ainsi que le contact avec la nature permet de retrouver « son fondement intérieur », son être profond. Plus loin dans l'entretien, il ira encore plus loin dans son raisonnement en considérant que les gens développant leur amour pour la nature sont ou deviennent forcément des personnes moins violentes. « *Plus on aimera la nature, moins il y aura de violence... et ça fait boule de neige* ». Par conséquent, sa façon de participer à un monde meilleur est de se concentrer sur les aspects nature en évitant tant que possible ce qui peut être apparenté aux problèmes socio-environnementaux. Il raconte notamment comment une animation sur le climat a généré une profonde angoisse chez un enfant, vue comme une émotion négative. Ou comme il est mal à l'aise d'aborder la position de Trump face au climat.

Quant à Chloé, elle évite aussi les discussions de nature politique avec les enfants, car elle estime que celles-ci séparent le groupe. Or, à travers son travail de sensibilisation à la nature, c'est justement la dynamique de groupe qu'elle essaie de favoriser. Elle est d'ailleurs toujours aussi ébahie lorsqu'elle constate à quel point les activités proposées en nature permettent de tisser des liens forts entre les enfants et renforce parfois la confiance de l'un-e ou l'autre enfant d'ordinaire discret-ète et solitaire qui petit à petit s'ouvre au groupe. « *Si on offre un espace pour le débat politique, il va y avoir des enfants qui vont être d'accord et d'autres pas d'accord. Et on va être dans une forme de débat alors*

³⁹ Dans cette phrase, l'environnement est compris dans son sens large et pluriel

que nous, on a juste envie de les unir par leur essence même, à savoir la nature. Je trouve ça tout à fait paradoxal de venir les confronter à des idées différentes. Je pense que justement le message à transmettre, c'est de leur dire que voilà, on vient tous de la même chose, de la nature, et on doit tous s'entraider pour la rendre plus belle et être redevable à sa beauté. Or, je pense que le débat, c'est justement le genre de questionnement qui risquerait d'aboutir au sens inverse du message qu'on a envie de transmettre. Sans parler de mon incompétence dans ce domaine-là. [...] Déjà la nature je ne maîtrise pas tout, mais alors la politique... je ne maîtrise encore rien, je n'ai aucune affinité avec ça et jamais je ne m'aventurerais dans un jugement ou autre. »

Cette fin d'extrait d'entretien est intéressante pour la mise en lumière du lien entre son rapport personnel face aux questions politiques et de militance et sa pratique professionnelle. L'extrait suivant d'Emilien le confirme : *« J'essaie d'être neutre politiquement, ce que je pense être une erreur... [pourquoi ?] Parce qu'à force d'être neutre et de ne pas avoir d'avis, on ne défend aucune position. Même pour des bonnes causes, je ne vais pas aller manifester parce que je ne veux pas m'engager pour des choses qui pourraient me dépasser. [pourquoi cette différence ?] Mais tu vois, avec les adultes, j'ai tendance à beaucoup écouter et à ne pas donner mon avis... Je me fais mon avis personnel sans nécessairement le partager. Et je prends rarement position pour quelque chose... mais je pense que c'est une erreur, je me rends compte que comme ça on ne fait pas avancer les choses... Tandis que quand on peut militer, on peut se déplacer, interagir... Les choses peuvent bouger un peu... [Est-ce que tu penses que cette capacité de pouvoir interagir, militer, ça s'apprend aussi à travers l'éducation et que peut-être, tu n'as pas eu l'occasion de l'apprendre ?] Alors, oui !!! Je dirais oui à 100% [Long Silence] Prendre position... Oui... ça s'apprend [Silence] et tu vois, il suffit de voir nos politiques, ils ont tous des enfants qui font de la politique ! »*

Chloé est aussi partagée par rapport à cette dimension politique à intégrer ou non dans sa pratique. *« Je me pose beaucoup de questions par rapport à cette dimension politique. Quand j'ai suivi ma formation d'interprète nature et environnement à Liège, on nous a toujours dit : 'on ne prend jamais parti !' Et je suis restée avec cette idée de ne pas mélanger mon travail et mes convictions. »* Plus loin, Chloé mentionne une anecdote concernant l'intervention d'un formateur en ErE : *« Il estimait que c'était important d'avoir quelqu'un en face de lui qui avait suffisamment de connaissances, d'outils et de sens critique pour pouvoir confronter avec lui son avis. Ça m'a déstabilisée et ça a déstabilisé pas mal d'autres gens... »*

En somme, Chloé et Emilien ont un rapport ambivalent par rapport à la dimension politique. D'un côté, ces personnes questionnent et rejettent certains aspects qu'elles considèrent comme allant à l'encontre de leurs valeurs et leur approche foncièrement positive, voire idéaliste et utopique, comme le dit Chloé. Et d'un autre côté, elles se sentent aussi attirées par un besoin d'affirmer à travers les actes et la parole leur vision de la vie en société. Chloé et Emilien aspirent aussi à intégrer une plus grande part de cette dimension politique au sein de leur pratique. Mais elles ne se sentent pas suffisamment outillées pour cela.

Comment les critiques politiques adressées à l'EDD sont-elles vécues par les personnes qui soutiennent le DD et identifient leurs pratiques à l'EDD ?

Cette question est délicate dans le sens où elle vient ternir une représentation forte et récurrente du DD qui l'associe à des valeurs et idéaux de société difficilement contestable tels que l'égalité, la démocratie, la participation citoyenne, la défense de l'environnement, etc. Comme nous l'avons abordé en théorie, il y a deux niveaux de compréhension du développement durable et de l'EDD : un niveau théorique, empreint de tous ces beaux idéaux sociétaux et un niveau concret basé sur les pratiques.

Pour les personnes interviewées et qui soutiennent l'EDD, c'est clairement le premier niveau qui domine leurs représentations, ce qui rend difficile pour la personne d'entrer dans un débat critique à

l'égard de l'EDD. Car cela vient contredire une croyance largement partagée, quasi inconsciente que l'EDD est forcément quelque chose de bien, de positif.

Les deux grandes critiques adressées au DD et à l'EDD au cours des entretiens sont : le greenwashing et l'incursion dans le champ éducatif de cette vision economiciste mais aussi utilitariste, que l'éducation soit utilisée pour servir le développement durable.

Face à ces deux grandes critiques, nous avons observé deux tendances de la part des « pro EDD » :

- La première étant de différencier « le vrai DD » du « faux » associé au greenwashing.

Souvent cet argumentaire est associé au fait qu'il faille profiter du caractère « connu et reconnu institutionnellement » du DD offrant des avantages pour le secteur ErE comme celui de s'allier aux autres secteurs éducatifs et faire avancer la société.

- La deuxième réaction face aux critiques sur le DD est celle d'une appropriation de cette notion permettant de rester fidèle à ses valeurs.

Benjamin va par exemple ajouter une dimension culturelle aux dimensions sociale, économique et environnementale du DD. Sam remplacera le mot développement durable par développement soutenable, considéré comme moins associé à la croissance économique. Il s'agit là d'une forme de stratégie inconsciente lui permettant de rester cohérent puisque 'soutenable' est simplement la traduction française de *sustainable development* qui n'est autre que le DD dans le monde anglo-saxon.

Cette posture de défense du développement durable n'empêche pas ces personnes d'être critiques et opposées à la croissance économique lorsqu'elle est portée en tant que finalité sociétale.

En effet, la majorité des personnes interviewées ne voient pas de contradiction entre le fait de s'identifier au DD et à l'EDD et avoir un positionnement critique envers les politiques néolibérales.

Pour certain·e·s comme Marc et Benjamin, le souci d'une justice sociale est même davantage porté par le milieu du DD que par celui des environmentalistes.

Concernant la croissance économique, elle est considérée ici comme un moyen parmi d'autres, mis à disposition afin d'améliorer les conditions et la qualité de vie des populations les plus démunies, à condition qu'elle soit équitablement redistribuée.

Et le développement est vu non pas comme un développement économique réduit à une dimension précise correspondant à la création de richesse sur un territoire donné, mais à un développement global des sociétés au sens que lui confèrent les sciences sociales.

Comme en témoigne les différentes critiques politiques répertoriées au cours des entretiens, les personnes interviewées, qu'elles identifient ou non leurs pratiques à l'EDD, sont portées un regard assez engagé et critiques envers les politiques néolibérales.

Voici les critiques sociétales mentionnées :

- du système agro alimentaire (Sophie)
- du système politico économique (Sophie, Nora, Marc, Sam)
- de l'idéologie néo-libérale privatisant les espaces verts (Michel)
- du système de notre politique d'accueil des étrangers (Sophie)
- du système consumériste porté par les entreprises (Fred, Loïc)
- de la relation ambiguë entre le monde marchand et l'État (Marc)
- d'un désengagement politique des décideurs et décideuses (Loïc)
- du manque de prise en compte des personnes défavorisées - justice sociale (Michel, Marc, Benjamin)

4. Enjeux liés à la problématique de l'éducation au développement durable

4.1. Enjeux institutionnels

4.1.1. Une injonction institutionnelle à faire du développement durable ?

Pour Marc, l'injonction institutionnelle à faire de l'éducation au développement durable est peu présente, voire inexistante, en Wallonie et à Bruxelles, il s'agit davantage d' « *une invitation à ... qu'une injonction à faire de l'éducation au développement durable* ». Contrairement à une injonction à caractère rigide, l'invitation laisse la liberté aux associations d'ErE de non seulement s'inscrire ou non dans l'EDD mais aussi de pouvoir s'approprier ce concept.

En poussant son raisonnement, Marc se demande même si les contraintes institutionnelles à faire de l'éducation au développement durable sont réelles ou imaginées par les acteurs et actrices de l'ErE ? « *Je ne crois pas que la Région ou l'institution nous impose de nommer nos projets 'développement durable'. On ne nous impose pas non plus des choses lorsque l'on utilise cette étiquette EDD. J'ai l'impression que c'est nous nous imposons nous-même cela... Il est arrivé que l'on se sente forcé de mettre DD sur un projet ErE afin qu'il soit reconnu et puis que le ministre nous demande de l'enlever, car il ne voulait pas le mettre sous sa compétence DD mais sur celle de l'environnement. Ça veut dire beaucoup de choses... À côté de ça, parfois, il y a des projets menés en ErE qui ont vraiment tout leur sens à être financés par le développement durable et pourtant, on se dit « bah non le cabinet ne serait pas d'accord, ils ne seraient pas preneurs. Je pense que parfois on projette trop ... Et on se construit des contraintes basées sur ce que l'on croit que l'on attend de nous ».*

Il ajoute que jusqu'à présent les ministres en place et les fonctionnaires ne contraignent pas les associations d'ErE à faire de l'EDD selon un modèle bien défini. Une place est donc laissée aux asbl pour se ré-approprier l'EDD de manière critique. D'ailleurs, pour Marc, il incombe aux asbl de développer un regard critique sur le DD : « *L'injonction institutionnelle n'invite pas à réfléchir, elle dit : « vous devez faire du développement durable. Et voici, comment vous devez le faire dans l'idéal [...] Cependant, ce n'est pas parce que l'on ne te demande pas d'être critique que tu ne peux pas l'être ! C'est l'éthique et le boulot de l'éducateur sur le terrain de pouvoir l'être. [...] C'est pour ça que ça ne me dérange pas que l'on dise que l'on éduque au développement durable, à partir du moment où l'on sait ce qu'il y a derrière, quoi ! Mais c'n'est pas non plus le job du pouvoir public de nous demander d'être critique. Par contre, de nous financer pour l'être...oui ! Enfin... ça devrait être son rôle même si ça l'est de moins en moins... Mais ça devrait l'être ! ».* Ce qui est important pour Marc, c'est de pouvoir toujours permettre aux associations de développer leur capacité à remettre en question la notion de développement durable et la vision sociétale qui en découle, sans pour autant risquer de perdre un subside.

L'intérêt pour les enjeux environnementaux Nord-Sud par le secteur de l'ErE

L'injonction - ou l'invitation institutionnelle - à faire de l'EDD a soutenue, selon Marc, la démarche inhérente aux acteurs·trices de l'ErE qui depuis les années 2000 s'intéresse à faire le lien entre les enjeux environnementaux d'ici et d'ailleurs. Et inversement, cet attrait porté par les acteurs de l'ErE aux enjeux Nord-Sud a permis de soutenir la démarche des autorités publiques à vouloir intégrer le

développement durable dans la sphère environnementale. Il poursuit son raisonnement en considérant que ce renforcement mutuel a eu pour conséquence d'encourager les acteurs de l'ErE à penser et à formuler leurs projets en ErE de manière plus systémique. « *Le DD a été une passerelle pour toute une série d'acteurs de l'ErE leur permettant de s'ouvrir à ce qui se passe de l'autre côté de la planète. [...] Donc, à la fois, les acteurs de l'ErE se sont dit qu'il était intéressant de se poser la question de savoir ce qui se passait de l'autre côté de la planète [...] Et en même temps, il y a aussi eu une forme d'injonction, car on [les pouvoirs publics subsidiaires] nous a demandé de le faire. Et ça se renforce, ces deux trucs-là.* »

Michel considère aussi que l'intérêt et l'intégration des enjeux nord-sud dans sa pratique en ErE est d'abord d'une démarche volontaire. En outre, il considère la prise en compte de ces enjeux comme inhérente à l'éducation relative à l'environnement, et ce, dès ses débuts en 1999, lorsqu'il lança son asbl. « *À partir du moment où tu t'intéresses à l'environnement, tu parles de tout ! Par exemple, si tu parles d'alimentation, tu vas t'intéresser aux producteurs des denrées alimentaires. Certaines de ces denrées viennent du sud. Cela va aussi te mener à constater qu'elles sont « mal » produites et qu'en plus, ces producteurs sont mal payés et ne peuvent pas vivre décemment ! Tu te poses alors toute de suite la question « environnement » et « développement » [...] On n'a pas attendu le développement durable pour faire ça ! Il y a des gens qui travaillent comme ça depuis longtemps et qui font des liens logiques entre les différents phénomènes.* »

Contrairement à Marc, Michel ne considère pas l'injonction institutionnelle à faire de l'EDD comme ayant soutenue l'élan du secteur de l'ErE à s'ouvrir à des problématiques plus larges. Pour Michel, cette injonction institutionnelle a surtout apportée des contraintes supplémentaires permettant de satisfaire les autorités politiques sans rien changer à sa pratique.

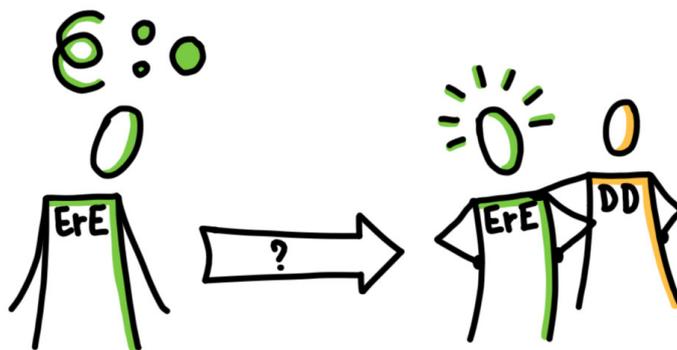
Nora va dans le même sens que Michel, en différenciant en outre l'injonction institutionnelle à faire de l'EDD d'une incitation politique plus générale encourageant les asbl d'ErE à travailler dans des domaines plus larges que la nature : « *Nous n'avons pas attendu l'émergence du concept de DD ou qu'il soit devenu obligatoire pour obtenir des subsides ... Que des animateurs, du secteur de l'ErE, seraient sortis de leur coquille 'nature' pour s'intéresser au reste du monde, ça c'est un fait ! Mais est-ce que c'est le concept de DD qui les a aidés à en sortir ou est-ce le fait que progressivement, des missions ont été confiées par les pouvoirs subsidiaires aux associations d'ErE dans différents domaines ? [...] J'ai l'impression, parfois, que les enquêtes sont menées pour tendre à prouver que c'est le DD qui fait évoluer les mentalités. La prise de conscience des responsables des CRIE est souvent bien plus ancienne que l'émergence du concept de DD.* »

L'injonction de « faire » de l'EDD : une opportunité ou un risque ?

À l'échelle internationale, Marc analyse l'injonction institutionnelle émanant des Nations unies comme étant une double injonction. « *Il y a une injonction contradictoire parce qu'on nous dit : 'Faites de l'EDD, mais restez qui vous êtes'. [Qui dit ça ?] Au sein des textes des Nations Unies, par exemple... Il y a donc une attention particulière à la dimension culturelle - même si ça reste théorique - tout en mettant en avant une culture hégémonique du DD. On parle d'autodéveloppement... qui ne se passera pas de la même manière à Ouagadougou et à Namur, tout en se basant sur un agenda politique élaboré par les Nations Unies !* »

Ensuite, il fait le lien entre son observation à l'échelle internationale et le secteur ErE en FWB. Il souligne l'importance d'une assise identitaire en ErE sur laquelle les acteurs peuvent s'appuyer pour développer leur point de vue critique par rapport à la vision sociétale proposée par le développement durable. « *[Y a-t-il lieu de transposer cette situation à celle de l'ErE en FWB ?] En tous cas, je pense que l'on n'a pas toujours conscience de cette culture hégémonique... Il y a ce rapport de force-là qui se met en place. Mais si on est absent, les rapports de force seront encore plus importants. Donc, je pense qu'il vaut mieux rentrer dedans en étant fort et en défendant une position forte. [C'est quoi une position forte ?] Eh bien, déjà, savoir qui on est ce serait déjà pas mal (rires) ! Et en fonction de qui on est, qu'elles sont nos valeurs ? Qu'est ce qu'on défend ? Quel est le modèle de société que l'on veut ? Quel modèle éducatif ? On peut se positionner par rapport à la vision sociétale proposée par cette culture du DD. C'est une vision où le monde se résumerait au DD et où l'éducation pour un*

monde souhaitable serait d'office l'EDD. Or, il est important de garder son identité qui dans notre cas est l'ErE. Il est important de garder cette identité tout en profitant de ce que l'EDD peut nous apporter. [...] Ce serait donc un peu fou de commencer à rentrer dans un moule qui vient du haut, perdre notre culture, notre origine... L'enjeu de garder le nom ErE pour notre secteur – et non EEDD (éducation à l'environnement pour un développement durable) est justement là ! [...] Rester critique tout en profitant du cadre institutionnel qui est là et des possibilités financières qu'il offre. Et puis, c'est aussi parce que les gens qui sont derrière [l'EDD] ne sont pas nécessairement à 1000 lieux de nos projets [en ErE] ».



L'identité de l'ErE

Fred : « L'identité de l'ErE est molle, elle a besoin de se renforcer. En l'associant au DD, on y perd plus que l'on y gagne. »

Michel n'est pas opposé à l'injonction institutionnelle incitant les associations d'ErE en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) à ajouter l'étiquette « développement durable » à l'intitulé de l'un ou l'autre projet dans le cadre de sa pratique⁴⁰ parce qu'il considère que sa pratique en ErE est aussi une pratique d'éducation au développement durable. Aussi, tout comme Benjamin il peut sans problème utiliser la préférence lexicale du partenaire de projet qu'il soit institutionnel ou non afin de s'harmoniser avec lui. Il s'agit aussi pour Michel, dans certains contextes, de pouvoir profiter de la notoriété du terme développement durable afin de faire connaître sa pratique en ErE.

Par contre, Michel apprécie moins lorsque cette injonction est accompagnée de contraintes institutionnelles ne lui garantissant plus de pouvoir travailler comme il le fait habituellement. « L'année passée, on nous a donné une subvention extraordinaire de 15.000 euros en oneshot en échange de devoir faire du développement durable. On nous a dit : « vous allez faire du DD... » Comme ON vous dit de le faire ! C'est à dire : participer à la fête du développement durable, reprendre dans toutes vos activités tous les liens potentiels avec le DD, nous faire la liste de tout ce que vous faites comme activités en lien avec le DD, pour que moi, en tant que personne politique, je puisse communiquer de manière stratégique vers l'extérieur et dire : « voyez tout ce que l'on fait pour le DD ! ». Donc, c'est un surplus de travail et des contraintes pour des choses que l'on faisait déjà, de toute façon ! [Tu veux dire que dans ce cadre-là, l'EDD devient un outil de communication ?] Oui, une com' pour le DD. Une com' stratégique, politique... dont l'objectif est de faire savoir que : ' nous, on agit ! ' En fait, ils agissent depuis longtemps, c'est juste que ça ne s'appelait pas développement durable ».

Si Michel ne voit pas d'inconvénient à ajouter l'étiquette DD sans rien changer à sa pratique en ErE, Marc y voit un risque de noyer les diverses pratiques d'ErE sans qu'à aucun moment le DD ou l'ErE n'aient pu être questionnés. « J'ai l'impression qu'actuellement en Wallonie, on demande 'Tiens est-ce que vous voulez bien mettre DD derrière ce que vous faites ? Ne changez rien à ce que vous faites,

⁴⁰ Il s'agit bien, autant pour Marc que pour Michel, de réaliser un projet en EDD ou concernant l'EDD et d'ajouter le terme DD ou EDD à l'appellation de ce projet s'inscrivant au sein de leurs pratiques d'ErE. Il ne s'agit donc pas de changer la dénomination de leur pratique d'ErE.

mais mettez juste DD derrière. Alors, ça va... on veut bien vous donner un peu de sous pour ça !' » C'est un problème pour Marc, car cela entretient un flou ne permettant pas de différencier l'éducation relative à l'environnement de l'éducation relative au développement durable ou encore, de l'éducation pour un développement durable. Or, pour Marc, ce sont trois pratiques distinctes qu'il convient de différencier⁴¹. Cela rejoint ses propos concernant l'identité ErE.

Michel et Marc ne vivent pas de la même façon l'injonction institutionnelle à faire de l'EDD en FWB. Cette réaction différenciée est liée à la réalité professionnelle de chacun et aux représentations, tant de leurs pratiques que celles construites à propos de l'éducation au développement durable.

Mais au-delà de ces divergences, nous pouvons constater, tant de la part de Michel que de Marc, une analyse similaire concernant l'importance accordée par les institutions aux aspects de communication. Ils mettent aussi tous deux en avant le fait d'étiqueter sa pratique d'EDD sans rien changer à sa pratique. Cependant si, pour Michel, le fait d'aposer cette étiquette EDD sans rien changer à sa pratique est cohérent, pour Marc, cela est questionnant et problématique.

La plupart des personnes interviewées marquent une certaine tolérance envers cette pratique opportuniste qui consiste à utiliser le terme EDD ou DD pour sa popularité ou parce que le pouvoir subsidiant l'impose, sans forcément changer quelque chose à sa pratique en ErE. Et ce, même pour les personnes particulièrement critiques par rapport au DD et au projet de société véhiculé par cette notion.

Cependant, cette relative tolérance est accompagnée de conditions : précédemment, Marc insistait sur le travail réflexif et critique à réaliser concernant la notion de l'éducation au développement durable. Il mentionnait aussi l'importance de l'identité du secteur ErE dont il est important de distinguer les objectifs, pratiques et valeurs.

Nora va dans le même sens en ajoutant la notion d'éthique à ce travail réflexif. Une éthique mise à rude épreuve au sein du climat concurrentiel actuel. *« Bien sûr, il y en a qui utilisent le développement durable comme un argument pour attirer du monde, mais ce n'est pas cette question-là que je voudrais interroger. Ce que je voudrais interroger, c'est l'authenticité des personnes par rapport à cela. [...] Il faut être très attentif à une réflexion de fond derrière le projet développé et l'éthique... Aujourd'hui, il y a une concurrence très importante au sein du secteur de l'ErE et chacun essaie de promouvoir des valeurs importantes au sein de son association, mais l'éthique, c'est d'être en cohérence avec ces valeurs [...] Cette situation de concurrence actuelle est féroce et il y a des gens qui ne jouent pas le jeu... Par exemple, des commanditaires qui veulent assister à nos formations pour pouvoir après s'en emparer. »*

Une injonction communicationnelle ?

Derrière cette question de l'injonction institutionnelle réelle ou imaginaire transparait l'importance d'utiliser la référence au DD en matière de communication. La plupart des personnes rencontrées reconnaissent qu'il peut être aujourd'hui utile d'utiliser la référence au DD pour être entendu non seulement auprès des politiques, mais aussi auprès du grand public ou plus encore des entreprises.

Chems, parlant de la Flandre : *« Lorsque la société a pris un tournant au niveau des politiques mises en place en accordant à l'économie une place centrale et reléguant l'environnement en arrière plan, il y a eu naturellement, une tendance plus forte à agir vers l'éducation au développement durable et de vouloir s'appeler éducation au développement durable plutôt qu'éducation à l'environnement... Aujourd'hui, quand tu parles de NME [=ErE], tous les Flamands vont te dire que c'est probablement quelque chose dépendant de notre ministère de l'environnement et de la nature ... Par contre quand tu parles de EDO [=EDD], les gens ne vont pas faire le lien avec le ministère de la nature ».*

⁴¹ Notons que Michel témoigne aussi de ce besoin de différencier institutionnellement les pratiques au sein du secteur de l'ErE et ce, non pas en fonction du développement durable, mais en fonction de la démarche plutôt éducative et pédagogique ou de protection de l'environnement. Ainsi, cette distinction (entre ErE et EDD) est perçue comme étant bien moins significative.

Chems associe au DD de nombreux acteurs et actrices – même celles et ceux qui s'en distancient - dont le mouvement de la Transition. « *C'est vrai que côté francophone, il n'y a pas de secteur organisé. [Tu dis « organisé », ça veut dire qu'il en existe un pour toi, informel ? Mais que ce dernier n'est pas organisé institutionnellement ?] Oui parce qu'il y a quand même des associations actives dans l'EDD. Même IEW [Inter-Environnement Wallonie] est de temps en temps en train de réfléchir et d'agir dans ce sens-là. Il y a aussi plein d'initiatives de transition... Peut-être qu'ils ne vont pas aimer le terme DD mais pour moi, ils vont dans ce sens-là. Il y a beaucoup de choses qui vont dans ce sens-là, par exemple, le mouvement Demain. Ils ont crée un 'booste', pour moi, c'est aussi de l'EDD. »*



Illustration : Mathieu Van Nieu

Benjamin aussi associe l'efficacité communicationnelle au DD : « [Tu privilégies la définition du grand public du DD ?] *Oui, pour des raisons de compréhension par rapport à différents publics. [Pour des raisons de communication ?] De communication, tout à fait. Et la deuxième raison, c'est que les standards internationaux, dont ceux de l'UNESCO, utilisent le terme 'éducation au développement durable'. Je veux me relier d'une manière ou d'une autre à cette dynamique internationale. [Pourquoi c'est important ?] C'est important...ça me paraît important de me référer à un langage qui soit le plus proche possible de l'un ou l'autre correspondant français, allemand, luxembourgeois n'employant pas les mêmes termes que nous. On est bien dans le langage et pas le contenu. Franchement, je ne suis pas mal à l'aise d'utiliser le mot 'éducation à l'environnement'. Je ne suis pas contre l'ErE, je suis contre la compréhension collective que certains peuvent avoir de l'ErE. [En quoi cette compréhension collective que tu associes à une « démarche naturaliste » est un problème, un enjeu pour toi ?] Pour moi, c'est un vrai enjeu de faire en sorte que les gens réfléchissent de manière globale. C'est fondamental! [Donc, tout dépend de ton public ?] Oui, par moment je dis ErE. Je dis aussi 'citoyenneté mondiale et planétaire'. Je change les mots volontairement parce que je n'aime pas m'enfermer dans un concept. »*

À l'observation des discours de Chems et de Benjamin, il ressort que l'EDD et le DD sont associés à quelque chose de positif et rassembleur.

Nora, quant à elle, déplore cet opportunisme communicationnel : « C'est la dérive que je déplore par rapport à cette "éducation au DD", le DD qui est paré de toutes les vertus est devenu un instrument de marketing extrêmement efficace pour vendre tout et n'importe quoi ».

4.1.2. Enjeux de l'institutionnalisation de l'EDD pour le secteur de l'ErE

4.1.2.1. Exemple flamand de la concurrence au sein du secteur associatif

Travaillant autant en région flamande qu'en région francophone, l'asbl de Chems s'inscrit dans le secteur de l'éducation relative à l'environnement pour le côté francophone et dans le secteur de l'éducation au développement durable pour le côté néerlandophone.

Il explique son inscription différenciée par le fait que du côté néerlandophone, l'éducation à l'environnement est réduite à une approche « nature » qui ne s'apparente pas à sa façon de travailler, davantage ouverte à une perspective systémique et globale. Le secteur de l'EDD - EDO en néerlandais - en plus de correspondre davantage à sa pratique est plus actif et composé de personnes issues de secteurs divers, contrairement au milieu de l'éducation à l'environnement/NME. *« Aujourd'hui, il existe une plateforme NME [éducation à l'environnement] qui organise des réunions pour les acteurs du secteur, mais ça ne vit plus, c'est complètement épuisé. Pour être honnête, on n'y va plus du tout nous... Nous, on va plutôt aux réunions de la plateforme EDO [éducation au développement durable] où ça vit beaucoup plus... Il y a des réunions tous les deux, trois mois dans lesquelles se trouvent les universités, les différents ministères et pas QUE l'environnement. Il y a aussi les ONG de coopération, le secteur de la santé, etc. »*

Chems explique le succès du secteur de l'EDD et l'affaiblissement de celui de l'éducation à l'environnement par le rôle joué par les institutions flamandes, à travers une réorganisation politique du ministère de l'Environnement ainsi que l'arrivée de personnalités « fortes, intelligentes et dynamiques » au poste de fonctionnaire pour l'EDD/EDO. La réorganisation politique dont il fait mention concerne la nouvelle appellation du ministère de l'Environnement désormais associé à un sens élargi et plus uniquement à la nature. *« Depuis la dernière législature, c'est le terme 'omgeving' qui désigne désormais le ministère en charge de l'environnement et plus LNE (leefmilieu, nature en énergie). Ce changement d'appellation a permis d'intégrer d'autres compétences en lien avec les enjeux environnementaux à savoir l'aménagement du territoire et l'agriculture ».*

L'affaiblissement du secteur de l'éducation à l'environnement en Flandre est aussi à mettre en lien avec l'histoire institutionnelle de ce dernier. *« [...] Nous, on a été créé il y a plus d'une vingtaine d'années. À l'époque, c'était le début du NME côté néerlandophone, c'est l'équivalent de l'éducation relative à l'environnement. Les Région wallonne et bruxelloise, contrairement à la Région flamande, ont pris en compte et soutenu financièrement les asbl d'éducation à l'environnement en leur accordant des missions publiques. C'est comme ça que les CRIE ont été créés. [...] Par contre, du côté flamand, la Région n'a pas soutenu les associations NME qui existaient. Ce sont des fonctionnaires flamands qui se sont eux-mêmes engagés et organisés pour créer des structures publiques régionales NME. Avec, à l'époque, une concurrence entre les différents ministères. Le fait que les autorités publiques flamandes aient voulu tout exécuter par elles-mêmes a eu comme conséquence une mise en concurrence des asbl. Si tu voulais survivre en tant qu'asbl, tu devais être très combatif, très créatif, et te ré-inventer tout le temps, car lorsque tu développais quelque chose, ces fonctionnaires pouvaient à tout moment piquer ton idée ! Oui, lorsqu'ils voyaient que quelque chose marchait bien, ils avaient tendance à reprendre l'idée et à la reproduire. Et toi, tu devais alors te réinventer pour faire autre chose, de plus innovant encore. ».*

Enfin, une dernière explication avancée par Chems concernant le succès des acteurs et actrices de l'éducation au développement durable en Flandre réside dans le fait que la politique de subvention et de financement néerlandophone encourage vivement les partenariats en ne subventionnant jamais à 100% une activité ou un projet. Une offre des crédits supplémentaires est également attribuée aux projets réalisés en partenariat. En outre, la politique de subvention en Région flamande favorise particulièrement les grosses associations : *« [Mais alors qui des asbl d'éducation à l'environnement a réussi à trouver sa place dans le secteur de l'EDO ? (équivalent EDD en FWB)] Les grandes*

associations nature [et que sont devenues les petites ?] Il y a de moins en moins de petites asbl. Il n'en existe presque plus en Flandre. En fait, si tu vas dans le milieu naturaliste, tu te rends compte que toutes les petites asbl se sont fait à 99% absorber par Natuurpunt. »

Nous retenons du témoignage de Chems que son vécu associatif en Région flamande lui a permis de prendre conscience que pour survivre en tant qu'asbl dans le contexte institutionnel flamand, il vaut mieux être une grosse asbl, combative, créative, innovante et capable de se réinventer sans cesse.

Même si l'institutionnalisation de l'éducation au développement durable en Flandre ne peut être comparée à celle qui a lieu en FWB, il nous a semblé important de reprendre le témoignage de Chems à ce sujet parce que - comme nous l'aborderons au point suivant - les entretiens menés ont aussi mis en exergue quelques risques financiers et identitaires pour les asbl du secteur de l'ErE.

4.1.2.2. Les risques et opportunités apportés par l'institutionnalisation de l'EDD en Wallonie et à Bruxelles

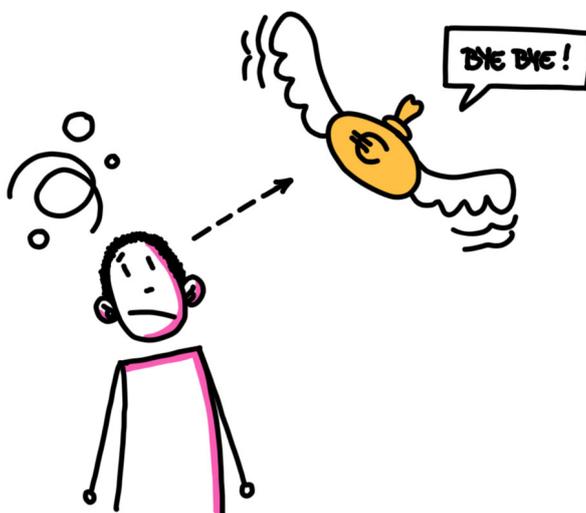
Les personnes interviewées ont identifié quelques risques - pour le secteur de l'ErE - liés à l'institutionnalisation de l'éducation au développement durable.

Les risques identifiés sont que :

- au niveau institutionnel, l'éducation au développement durable se substitue à l'éducation relative à l'environnement ;
- au niveau académique, l'éducation au développement durable se substitue à l'éducation relative à l'environnement ;
- le financement de l'éducation au développement durable provienne de l'enveloppe budgétaire des associations de l'ErE, et
- le risque d'accroître le niveau de concurrence déjà important au sein du secteur ErE.

Une rapide analyse de ces risques nous permet de constater qu'ils sont de deux natures : financière et identitaire. Continuer à faire vivre financièrement son asbl et préserver ses valeurs sont les deux préoccupations sous-jacentes.

Bien que ces préoccupations représentent des enjeux sociétaux dépassant largement la problématique de l'éducation au développement durable, elles découlent directement de la réflexion des personnes rencontrées concernant l'institutionnalisation de l'EDD.



Marc relativise les risques financiers même s'il estime qu'il faut rester vigilant·e : *« Il faut jouer avec le fait qu'il y a un risque de se faire englober par l'EDD... Et par conséquent, le risque d'être tous mis sous la même enveloppe budgétaire et ainsi, être mis en concurrence avec les autres secteurs, comme la promotion de la santé, l'ECM. Mais bon, ça, c'est la vision pessimiste, car actuellement l'EDD offre une enveloppe supplémentaire à ce qu'il y a déjà. »*

Nora et Benjamin vont dans le même sens en estimant qu'actuellement le secteur de l'ErE est, d'une part, soutenu financièrement, mais aussi reconnu en tant que secteur à part entière en FWB : *« L'ErE est un secteur, c'est un fait, et des associations reçoivent des sous au nom de cette appellation ErE : on organise des colloques avec ce nom, on s'identifie à l'ErE, etc. Quand on dit que ce secteur de l'ErE n'est pas bien reconnu... je ne suis pas d'accord, en tous cas en Belgique, il y a déjà pas mal de moyens qui sont octroyés à l'ErE. »*

Cela n'empêche pas ces personnes de soutenir l'idée que le secteur de l'ErE ainsi que l'ensemble du secteur associatif éprouvent des difficultés financières, que les moyens sont réduits et qu'il doit faire face à un climat concurrentiel de plus en plus rude. Mais cette concurrence n'est pas liée à l'institutionnalisation de l'EDD mais aux coupes budgétaires⁴² à destination des asbl.

Benjamin ajoute une explication à cette difficulté financière vécue par le secteur de l'ErE en invoquant l'idée qu'à côté du manque de soutien financier, c'est surtout le nombre croissant d'asbl effectuant le même type d'activité qui créent les problèmes. Ainsi, une restructuration permettant d'identifier des statuts plus clairs est essentielle. Cela atténuerait la concurrence actuelle et renforcerait le poids du secteur de l'ErE. En effet, pour Benjamin, cela aura aussi l'avantage de pouvoir défendre les valeurs et les objectifs du secteur de l'ErE-EDD. *« On a le nez dans le guidon, on manque de personnel... Chacun a peur de perdre un petit peu, c'est un marché de pauvres. C'est-à-dire que malgré tout, si lui a ses subventions extraordinaires, moi je ne les aurai pas ! C'est comme ça. [...] Les demandes sont importantes aujourd'hui, la société a bougé dans un sens positif, elle est davantage consciente qu'il faut bouger là-dedans, évoluer dans l'environnement, la santé, etc. La citoyenneté est revenue à la mode, bien plus que dans les années 90. Les attentes sont plus grandes et les moyens n'ont pas évolué. Ça crée une pression, une vraie pression dans le secteur [...] [Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour remédier à cela ?] Je pense qu'il y a trop de monde, je comprends que tout le monde a envie de créer son association et que le droit d'association est important chez nous. Mais que tout le monde se sente obligé de faire des animations qui sont souvent proches les unes des autres... Quand je vois des catalogues de types d'animations qui trônent sur les bureaux des directeurs d'écoles, j'en ai vu, en début d'année, il y a un paquet comme ça... C'est un marché ! Le marché de l'animation de l'environnemental, c'est quand même un peu castar pour des gens qui sont contre une certaine économie de marché ! Et puis, on est dedans à fond. Si j'étais ministre, je ne le suis pas, mais si je l'étais, je favoriserais les structures qui, justement, font de l'éducation systémique et qui vont pouvoir s'associer avec d'autres. Par exemple, je suis spécialisé dans l'environnement, mais je m'associe avec ceux-là qui sont spécialisés dans la santé. Nos finances sont ce qu'elles sont, on ne peut pas dire que les politiques vont en mettre plus, donc... Il faut être réaliste. »*

Marc valorise également le fait que les associations orientées nature puissent acquérir une meilleure connaissance des enjeux socioenvironnementaux et travailler en partenariat avec d'autres secteurs.

Néanmoins, il ne souhaite pas de voir disparaître au sein du paysage EDD ou ErE, les approches éducatives associées à la nature, comme il a pu l'observer en France avec l'institutionnalisation de l'EDD. Il reste donc attentif et prudent face à ce risque qui, pour lui, est davantage d'ordre identitaire que financier : *« Je ferais attention à résister à l'injonction à devenir EDD absolument. Et au contraire, sauvegarder certaines spécificités. Que ce soit l'éducation du dehors ou la sensibilisation à*

- ⁴² baisse de financement structurel au profit des appels à projets favorisant la concurrence entre les associations et mettant à mal la stabilité financière de chaque association,
 - gel des aides de la promotion à l'emploi (APE)
 - gel de la reconnaissance sous le statut d'éducation permanente en tant qu'association

la nature... C'est super important ! On ne peut pas s'en priver... Ce serait contre-productif et pas seulement pour l'ErE, même pour le développement durable. »

Ces deux derniers témoignages font écho avec le point précédent concernant l'institutionnalisation de l'EDD en Flandre.



4.2. Violence symbolique contenue dans le discours sur l'EDD

Au sein de la littérature, les partisans de l'EDD considèrent souvent que l'ErE est incapable de répondre aux enjeux du 21^e siècle, car étant encore trop « nature », « environnement physique », pas suffisamment systémique et transversale. Et ce, en dépit des nombreuses recherches en ErE prouvant la dimension globale et intégrée de l'environnement dans l'ErE (L. Sauvé).

Certes, l'approche naturaliste fait partie intégrante de l'ErE. C'est une approche parmi d'autres qui, à sa façon, enrichit l'ErE. Cependant, en définissant l'ErE uniquement via cette approche nature, le discours dominant associé au DD réduit l'ErE.

En effaçant toute la richesse des identités au profit d'une seule, ce discours ne pratique-t-il pas une forme de dénigrement à l'égard de l'ErE ?

4.2.1. Se protéger du risque d'être assimilé à l'approche naturaliste ?

Durant les entretiens, nous avons été particulièrement interpellée par la façon récurrente des acteurs de définir leurs pratiques par opposition à une autre. Il est rarement anodin de définir son identité par opposition.

Les pratiques présentées comme étant opposées font souvent référence à l'approche nature⁴³, notamment à travers les expressions : « *Nous, on n'est pas dans 'les petites fleurs'...* ».

De la même manière, une expression moins récurrente, mais permettant aussi de se définir par opposition est également apparue en entretien. Il s'agit de : « *Nous, on n'est pas dans 'l'arbre, mon amour' ...* ».

Peut-on considérer, à travers ces deux distanciations identitaires, un besoin inconscient de se protéger du risque d'être assimilé à l'approche naturaliste (pour les acteurs et actrices d'ErE) ou à l'approche qui valorise l'épanouissement de l'individu (pour les acteurs et actrices d'EDD et de gestion environnementale) ?

En tout cas, il est intéressant de noter que tant l'approche centrée sur l'épanouissement personnel que celle de la sensibilisation à la nature, sont justement les approches les moins investies en EDD.

Par conséquent, nous pouvons nous poser la question de savoir si ces expressions ne traduisent pas, de façon inconsciente, le discours dominant relatif à l'EDD, contribuant ainsi à son renforcement ?

Ce discours dominant concernant l'EDD présente-t-il une forme de violence symbolique à l'égard de l'approche nature ?

Cette violence symbolique est-elle aussi véhiculée inconsciemment à travers le discours des acteurs et actrices du secteur de l'ErE ?

Toutes ces pistes de réflexion portent sur le discours « caché » véhiculé à travers l'éducation au développement durable.

Le point suivant poursuit ce type d'analyse en s'intéressant à une autre distanciation récurrente dans les entretiens qui consiste à différencier le « vrai (E)DD » du « faux (E)DD ».

⁴³ Cette façon de se définir par opposition est utilisée tant par les personnes travaillant dans une asbl d'ErE que d'EDD.

4.2.2. Argumentaire reposant sur une logique incomplète

Au point concernant les représentations politiques, nous avons brièvement abordé le détournement opéré en entretien lorsque nous posions la question du greenwashing associé au DD.

Ce détournement consistait à attribuer la responsabilité de ce qui faisait tension au « faux DD » et, par la même occasion, à clôturer la discussion qui n'avait plus lieu d'être puisqu'il est impossible de faire du « vrai DD » et du greenwashing à la fois. Or, « vrai » ou « faux » DD, la question du lien présumé avec le greenwashing est habilement esquivée et ne peut être abordée...

Selon Becker, c'est ce type de discours qui doit attirer l'attention des chercheurs et chercheuses : *« Quand vous entendez des mots étranges, quand vous constatez que quelqu'un fait une distinction étrange, dites-vous que vous avez là des indices de la présence de ces prémisses non formulées. Lorsque vous avez mis en lumière ces prémisses non formulées, demandez-vous ce qui, dans la vie des gens en question, fait qu'ils estiment nécessaire ou utile de produire le raisonnement qu'ils produisent, et d'en taire la prémisse. »* (p.253)

Dans notre contexte, nous pouvons diviser l'argumentaire comme suit :

- 1) le DD est une bonne initiative
- 2) le greenwashing n'est pas une bonne initiative

Conclusion : le greenwashing n'est pas du DD.

Nous retrouvons, comme le souligne Becker, un fait incontestable, mais non démontré, reposant sur le fait que le développement durable est forcément quelque chose de souhaitable. Or, c'est justement sur cette affirmation non exprimée clairement que se base la conclusion qui consiste à différencier « le vrai DD » du « faux DD ».

Ce détour par l'analyse discursive permet de mettre en lumière une croyance non exprimée à savoir celle consistant à associer le DD à une initiative qui ne peut qu'être souhaitable.

Dans la même logique argumentaire, nous avons observé à travers les entretiens la présence d'une autre vérité générale :

- 1) l' EDD (et non l'ErE) est toujours systémique et transversale ;
- 2) la systémique est la seule approche capable de faire face aux enjeux du 21^e siècle.

Conclusion : l'EDD (et non l'ErE) est la seule approche capable de faire face aux enjeux du 21^e siècle.

Ainsi, les acteurs et actrices qui font « vraiment de l'EDD » ont automatiquement une approche globale et transversale, contrairement à ceux qui restent centré·e·s sur la nature ou l'environnement.

Ces distinctions entre le vrai et le faux sont une forme inconsciente de discréditation des pratiques autres que celles présentées et valorisées dans le discours dominant de l'EDD.

À partir du moment où cette croyance concernant le vrai et le faux EDD est partagée et revient à plusieurs reprises dans les entretiens, nous pouvons associer le discours sur l'EDD à un discours autolégitimant.

Aussi, cela évoque une sorte de violence ordinaire s'exprimant à travers le rejet de tout ce qui est considéré comme faisant partie du « faux EDD ».

Notons que cette distinction – entre une approche systémique et une approche centrée sur la nature - est aussi véhiculée à travers les représentations construites autour de l'ErE mais elle s'exprimera différemment.

En effet, il ne s'agit plus du « vrai » ou du « faux », mais de réaliser « l'ErE à fond » en explorant toutes les dimensions offertes par l'ErE ou de faire de « l'ErE en s'arrêtant à l'approche nature ».

Ce type de distinction, contrairement à celles présentées avec l'EDD, n'est pas excluante. Même si elle laisse aussi sous-entendre une échelle de profondeur où l'approche nature est tout de même considérée comme étant moins « avancée ».

V. Synthèse

Cette partie du travail est une forme de synthèse générale de cette étude, croisant les résultats et l'analyse d'entretiens avec la théorie abordée dans la problématique.

1. Les « pour » et les « contre » l'éducation au développement durable

Tous les acteurs et actrices rencontré·e·s s'accordent pour affirmer l'incursion du DD au sein de leur paysage professionnel en ErE. Mais l'importance (neutre, positive ou négative) et l'utilité (ou l'inutilité) accordées diffèrent selon les acteurs et actrices.

Dans la partie théorique, nous avons choisi de grossir le trait en présentant les chercheurs et chercheuses en fonction de leur « croyance » ou non au développement durable en tant que projet de société souhaitable.

D'un côté, nous avons celles et ceux pour qui le développement durable ne pouvait pas être un projet sociétal souhaitable, notamment à cause de sa faiblesse au niveau de sa définition conceptuelle et de son ambivalence par rapport à la place accordée à l'économie au sein de la société.

D'un autre, pour les tenant·e·s du développement durable, sans être pour autant acritiques, le DD est tout de même considéré comme un projet de société souhaitable englobant les préoccupations sociales et environnementales.

Cette tension entre celles et ceux qui soutenaient le DD et celles et ceux qui en étaient réfractaires a aussi été l'objet de débat au sein du secteur de l'ErE.

Mais cette distinction entre ces deux modèles - environnementaliste d'un côté et développementaliste de l'autre - n'est pas aussi prégnante sur le terrain investigué que dans la littérature.

Nous n'avons donc pas observé deux clans bien distincts, mais plutôt, à quelques exceptions près, des représentations du DD et de l'EDD relativement positives et s'apparentant au deuxième groupe de chercheurs·euses pour qui le développement durable est un projet de société souhaitable, associé à :

- i) un idéal de justice sociale ;
- ii) un idéal de préservation de l'environnement à travers notamment le principe de responsabilité et celui de précaution ;
- iii) des valeurs démocratiques assurant aux citoyens et aux citoyennes une place importante dans les débats et choix de société.

Néanmoins, si nous devions ranger les personnes interviewées en deux catégories, nous aurions d'un côté les enthousiastes et de l'autre, les critiques.

Les enthousiastes envers le DD

Pour « les enthousiastes », tel un carrefour, le DD permet la rencontre d'acteurs·trices issus des mondes économique, social et environnemental. Même si la durabilité présentée par le discours dominant du DD ne leur convient pas totalement, ces personnes se sentent attachées au DD, car elles y voient une opportunité de changement collectif des mentalités allant dans le sens du bien commun, et permettant à chacune de s'inscrire à son rythme vers une durabilité de plus en plus forte.

Le fait que le DD soit développé et planifié par les Nations Unies, institution démocratique à l'échelle internationale, confère au concept une certaine autorité, ce qui n'empêche pas « les enthousiastes » de critiquer les résultats concrets des grandes conférences onusiennes.

L'Éducation pour le DD est perçue par ces acteurs·trices comme ayant apporté une dimension profondément humaniste à l'ErE, rompant ainsi avec l'approche naturaliste, critiquée pour son manque de considération pour les questions sociales et la précarité.

Les acteurs et actrices (très) critiques envers le DD

À l'inverse, pour d'autres animateurs·trices et coordinateurs·trices interrogé·e·s, l'EDD n'apporte pas d'alternative à l'ErE, ni ne l'enrichit. Au contraire, l'EDD l'étouffe, voire la discrédite.

En effet, dès les années 90, le DD propose l'intégration de l'environnement au sein des préoccupations économiques. Pour les acteurs·trices les plus critiques, le DD a mis sous silence d'autres approches sociétales alternatives, comme l'appel lancé il y a 40 ans, « Halte à la croissance », du nom d'un rapport scientifique qui a pourtant vu ses prévisions se confirmer. Cette intégration de l'environnement dans le DD aurait aussi redéfini la notion même d'environnement, le limitant à une ressource naturelle à gérer équitablement. C'est cette vision étriquée qui s'est progressivement inscrite dans les consciences grâce - ou à cause - de l'impact politique et médiatique des conférences sur le DD.

2. ErE et EDD

De manière générale, les personnes rencontrées sont surtout soucieuses de ce qui se passe réellement sur le terrain et des intentions et objectifs soutenant un projet portant l'étiquette DD, EDD ou non.

Aussi, sur le terrain, le choix d'identifier ou non ses pratiques au DD ou à l'EDD n'est pas considéré par les personnes rencontrées - sauf pour Chems- comme une façon de se différencier des pratiques de l'ErE.

Au sein des discours des praticien·ne·s, l'ErE et l'EDD font référence à une façon de travailler similaire. Pourtant, lorsque l'on s'intéresse aux représentations respectives de l'ErE et de l'EDD des personnes interviewées, nous pouvons clairement observer des référentiels différents.

Par conséquent, pour saisir le discours des personnes interviewées, il est essentiel de distinguer les représentations construites au sujet de l'(E)DD des projets concrets en EDD dans le contexte qui est le nôtre, à savoir celui du secteur associatif de l'ErE en FWB.

Influence sur les pratiques

En quoi ces représentations ont (eu) un impact sur les pratiques professionnelles des personnes interviewées ? Nous avons dégagé cinq postures différentes à l'égard de ce que l'EDD a apporté aux pratiques des acteurs et actrices de l'ErE:

1. Des dimensions nouvelles (sociale et économique) qui font écho, mais qui n'ont pas concrètement changé leurs pratiques.
2. Seule la gestion environnementale fait écho avec la pratique professionnelle de l'acteur et actrice. Les dimensions sociales, économiques et politiques ne font pas écho.
3. L'EDD affirme et permet de légitimer ce qui se faisait déjà en ErE (incluant les différentes dimensions) sans apporter quelque chose de nouveau. Juste un mot de plus.

4. L'EDD exerce une réelle influence ayant permis au secteur de l'ErE de s'ouvrir à des problématiques plus larges, et plus complexes. L'EDD nécessiterait une approche systémique ainsi qu'une plus grande prise en compte de la dimension politique et sociale.
5. L'EDD est un outil, un cadre de gestion pertinent qui peut être utilisé pour monter un projet en ErE.

2 ErE vs EDD : quelles différences ?

La réponse à la question : « qu'est-ce que l'EDD pour vous ? », a été à plusieurs reprises détournée par les personnes interviewées.

Pour ces dernier·e·s, l'EDD se définit avant tout par ce qu'elle peut permettre de faire ou de faire faire. Son contenu scientifique et pédagogique ainsi que les valeurs qui y sont attachées ont avant tout un intérêt pratique. Cette vision renvoie à la posture utilitariste très présente dans le développement durable.

À côté de cette posture utilitariste, on retrouve aussi l'idée que l'EDD sert de cadre de référence légitime et légitimant dans lequel les projets issus du secteur de l'ErE peuvent s'inscrire. Ici, le consensus lié au DD est valorisé même si une mise en garde est de mise : il importe de pouvoir donner du sens à chaque terme utilisé, où éduquer AU, POUR ou EN VUE du DD est choisi consciemment.

Ci-dessous, nous avons dressé un tableau dichotomique reprenant les différences entre l'EDD et de l'ErE, **selon les participant·e·s à l'enquête**. Il se base sur les discours (parfois divergents) des personnes interviewées, et non pas sur la littérature académique ou institutionnelle. Au niveau institutionnel, tant aux Nations Unies qu'en Belgique, il n'existe d'ailleurs pas UNE définition officielle de l'EDD qui fait référence.

Ceci dit, les discours et postures des participant·e·s à l'enquête sont plus nuancés que ce tableau ne le laisse paraître. Nous avons expressément grossi le trait afin de marquer quelques divergences et de synthétiser les tendances.

	EDD	ERE
Objectifs prioritaires	Changer les comportements des individus POUR les orienter vers un DD. Apprendre à écocogérer.	Participer à l'épanouissement des individus et des groupes (PAR l'environnement). Soigner la relation de l'individu/ du groupe avec son environnement.
Vision de l'environnement	Environnement vu comme une ressource indispensable au bon développement de la société.	Environnement vu globalement comme l'ensemble des composantes biophysiques en interaction avec les dimensions socioculturelles des populations.
Vision du développement	Poursuit un développement qui puisse répondre aux besoins des populations. Vision universaliste du développement de la société à	Remet en question l'approche développementaliste. On se pose la question du « pourquoi », et au « service de qui/quoi ? » Vision plurielle DES développements des sociétés. Prise

	l'échelle planétaire.	en compte de la particularité des populations et de la singularité de leur milieu de vie.
Histoire	Le concept de l'(éducation au) DD est assez récent ('87) et n'existera peut-être pas toujours.	De façon informelle, l'(éducation à) l'Environnement a toujours existé et existera toujours.
Notoriété	De plus en plus connue.	De moins en moins connue.
Local/global	Agir à travers des actions mondiales (objectifs mondiaux) et Agir local mais en pensant global.	Évolution par étape entre une relation épanouie de soi avec soi, de soi avec son environnement local puis de soi avec l'environnement global.
Approche transversale et systémique	Toujours transversale et systémique. Les dimensions sociale, économique et environnementale sont posées au préalable comme une approche systémique à devoir toujours prendre en compte.	Questionnement progressif débouchant ou non sur une approche systémique et transversale, intégrant les enjeux sociaux, politiques, économiques...
Cadre institutionnel	International. L'EDD n'est pas un secteur.	Régional. Il y a un secteur de l'ErE et des acteurs et actrices identifié·e·s.
Pédagogie	Importance attribuée à l'approche rationnelle. Savoirs privilégiés = sciences et techniques. Valorisation de la créativité pour son utilité à pouvoir trouver des solutions inédites permettant d'adapter nos comportements.	Importance attribuée à l'approche sensorielle et émotionnelle. Construction de savoirs de natures diverses : via les savoirs traditionnels, l'expérience, les sciences... Valorisation de la créativité comme outil participant à l'épanouissement de l'individu ou du groupe.

3 ErE et EDD : une distinction parmi les autres

Au cours de ce travail, nous avons pu observer qu'outre la distinction entre EDD et ErE, d'autres distinctions au sein des pratiques du secteur de l'ErE existent. Il s'agit de la distinction entre : l'éducation et la sensibilisation, l'éducation et la formation, l'éducation et la communication, l'éducation et la gestion de l'environnement, l'approche naturaliste et l'approche environmentaliste.

La dernière distinction – entre les approches naturaliste et environmentaliste - a été la plus prégnante dans le discours des acteurs et actrices surtout lorsque ces dernier·e·s présentent leurs pratiques de terrain. Même si les personnes rencontrées ne se différencient pas toutes en ces termes et

même si certaines peuvent se situer entre les deux, cela leur permet à toutes de s'identifier et d'affirmer ce qu'elles sont ou ne sont pas, ce qu'elles font ou ne font pas.

Ainsi, la construction de l'identité, de l'ADN des associations se joue à ce niveau-là et est éclairante pour comprendre les représentations de l'éducation au développement durable par les acteurs et actrices. D'ailleurs, au sein de leur discours, l'EDD est parfois utilisée comme argument permettant de prouver qu'il ou elle travaille avec une approche environnementaliste et non naturaliste. Et inversement, l'EDD et l'ErE considérés comme similaires sont sollicités par des personnes [Chloé et Emilien] afin de présenter par opposition leur approche dite de « sensibilisation à la nature ».

Ces observations nous permettent de penser que les acteurs·trices construisent leur identité en termes d'approche éducative au sein du secteur ErE davantage en fonction de l'opposition naturaliste-environmentaliste qu'à travers le modèle du DD. Et l'identification au DD ou à l'EDD sont des moyens leur permettant d'appuyer d'autres distinctions préexistantes et profondément inscrites dans le milieu de l'ErE francophone.

Nous pensons, en effet, que l'analyse des représentations du DD et de l'EDD recueillies lors des entretiens nous permet de saisir ce qui dans les pratiques est valorisé ou ne l'est pas. Ainsi, en observant ce que chacune des personnes « met » dans le DD/l'EDD, il nous est offert une sorte de miroir positif ou négatif de ce qui aujourd'hui est valorisé ou dévalorisé au sein des pratiques ErE.

En somme, les représentations de l'EDD ont surtout été, à travers ce travail, une opportunité nous permettant d'observer comment les pratiques en ErE évoluent en termes de valeurs, mais aussi d'objectifs et de façon de travailler.

Nous l'avons observé en filigrane durant l'analyse des résultats où l'EDD était associée à l'efficacité communicationnelle (des buzz), la mise en action, l'adaptabilité constante au changement, l'ouverture vers les autres et une vision globale appelée aussi approche systémique.

Au point suivant, nous aborderons les tensions générées par cette évolution des pratiques suggérées ou du moins véhiculées à travers le discours et les représentations de l'EDD dans le contexte associatif de l'ErE.

4 Quelques tensions

Gérer sans croissance

Les « pro-EDD » posent comme préalable une limitation claire du processus cumulatif de la croissance par le biais de mesures légales contraignantes ET par le changement des comportements où l'éducation joue un rôle majeur. Les pro-EDD rejoignent ainsi clairement la notion de « durabilité forte », portée par la société civile bien plus que par le monde politique et économique. Pour elles et eux, l'économie s'encastre dans la société et dans l'environnement, et dépend de la bonne santé de ces derniers. Cependant, les pro-EDD ne remettent pas fondamentalement en question l'approche ressourciste, celle qui considère que les dimensions environnementale et sociale sont des ressources à devoir gérer afin de pérenniser le développement et garantir une croissance économique durable.

Même si, d'un point de vue théorique, cette approche semble antinomique avec celle qui est portée par le mouvement de la décroissance, certain·e·s acteurs·trices peuvent se sentir appartenir aux deux courants. Pour ces personnes, la décroissance est perçue comme une réponse apportée par et pour les pays occidentaux alors que le développement durable s'adresse à tous les pays du monde.

Universalisme

Portée par les Nations Unies, l'EDD s'adresse à tout le monde à travers la planète. Cette vision universaliste séduit beaucoup de « pro-EDD », même si certain·e·s émettent une nuance en y ajoutant une dimension culturelle. Selon elles et eux, le caractère spatio-temporel et les particularités sociales et culturelles des participant·e·s doivent être intégrés et adaptés par l'animateur·trice organisant son action en EDD. Néanmoins, rétorquent d'autres, la notion ressourciste ou l'approche anthropocentrique considérant la nature comme une ressource à préserver pour l'être humain ne sont, par exemple, pas questionnées, elles vont de soi ! Or, comme l'a démontré Philippe Descola, ce regard occidental sur le monde est celui qui est le moins répandu sur la planète. Nous pourrions aussi nous questionner sur le rapport au temps, linéaire en occident et cyclique pour d'autres... Ces acteurs et actrices critiques rejettent clairement cette idée que le DD serait LA voie à suivre pour tous les êtres humains et non une proposition de projet politique parmi d'autres.

Esprit critique

L'une des tensions relevées lors des entretiens auprès des acteurs s'identifiant plutôt à l'ErE était également l'injonction paradoxale de « l'esprit critique » contenue dans l'EDD.

D'un côté, on a une vision de l'économie posée comme un fait (et non un projet sociétal pouvant être questionné) et d'un autre, on demande à investir au maximum la dimension critique.

Au sein des activités en EDD proposées sur le terrain, cela reviendrait, par exemple, à inciter les participant·e·s à développer leur sens critique à l'égard de ce qu'elles et ils consomment tout en ne questionnant pas le modèle économique mondialisé et libéralisé.

Ces questionnements sont en lien direct avec le principe de responsabilité, une dimension importante de l'EDD. Là aussi, il y a une injonction paradoxale sous-jacente où les participant·e·s sont invité·e·s à consommer de façon responsable au sein d'un système socio-économique qui ne leur permet que difficilement de le faire.

Créativité

Parmi les compétences communes valorisées par les personnes interviewées, on retrouve la créativité. Celle-ci est considérée comme primordiale, tant par les acteurs·trices EDD que par celles et ceux qui se revendiquent de l'ErE. Cependant, cette compétence a des visées différentes. En ErE, la créativité fait l'objet de nombreux outils et est au service de l'épanouissement des personnes et des groupes à travers leurs relations à l'environnement. En EDD, la créativité apparaît davantage comme une façon de mieux gérer l'environnement en adaptant de façon créative ses comportements. Elle apparaît aussi au niveau de la gestion organisationnelle de l'association. Être créatif·ive, permettrait par exemple de pouvoir survivre en tant qu'association malgré le climat financier difficile.

Innovation et hégémonie

Une autre tension relevée lors des entretiens est liée à cette idée de nouveauté incarnée par l'EDD, qui serait plus complexe et globale. Or, pour beaucoup, l'EDD n'a pas le monopole de cette approche systémique.

Lucie Sauvé considère que l'utilisation du DD peut être « *une habile stratégie séductrice à l'attention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il importe de convaincre d'intégrer des préoccupations sociales et environnementales à leur agenda de croissance économique* » (Sauvé, 2007). Ce point de vue a aussi émergé des entretiens à travers le témoignage de Nora.

Selon certain·e·s, l'institutionnalisation de l'EDD porterait en elle un autre risque : elle évincerait toute une série d'acteurs·trices de l'ErE n'ayant pas pu ou pas voulu adopter le langage, les objectifs et les approches de l'EDD. Ainsi, l'approche naturaliste qui fait partie intégrante de l'ErE et l'enrichit à sa façon serait exclue par le discours dominant (et le pouvoir subsidiant) de l'EDD, comme cela a été observé en France. Effaçant, ainsi, toute la richesse des identités au profit d'une seule.

Bibliographie

Alpe, Yves. 2011. « Le “curriculum sournois” du développement durable ». In *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'Université de Laval, 104-22. L'espace public. Québec.

Azoulay, Gérard. 2005. *Les théories du développement : du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Presses Universitaires de Rennes. Didact Economie. Bonchamp-Lès-Laval.

———. 2011. « Les nouvelles formes de l'aide publique au développement et l'éventuel ». *Mondes en développement*, n° 153 (avril): 57-70. <https://doi.org/10.3917/med.153.0057>.

Barbier, Rémi. 2005. « Quand le public prend ses distances avec la participation ». *Natures Sciences Sociétés* 13 (3): 258-65. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2005-3-page-258.htm>.

Barthes, Angela, et Yves Alpe. 2014. « Le curriculum caché du développement durable ». *Revue penser l'éducation*, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques, , n° 36: 14. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00963810/document>.

Becker, Howard S. 2015. *Les ficelles du métier*. Traduit par Jacques Mailhos. La Découverte. Grands Repères Guides. Paris.

Berr, Eric, et François Combarrous. 2004. « L'impact du consensus de Washington sur les pays en voie de développement : une évaluation empirique ». In *Journées du développement : La mondialisation contre le développement ?* Pessac, France: GRES, Université Montesquieu-Bordeaux IV. <http://www.cadtm.org/L-impact-du-consensus-de>.

Berryman, Tom. 2008. « Education, systèmes de formation et développement durable : histoire, textes et actions ». Édité par GREP. *Pour*, n° 198 (mars): 54-61.

———. 2011. « S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule ». In *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'Université de Laval, 46-101. L'espace public. Québec.

Boillot-Grenon, Francine. 1999. « Clarifier les représentations des partenaires de l'éducation relatives à l'environnement ». Édité par Institut National de Recherche Pédagogique. *L'école et ses partenaires scientifiques*, n° 29: 61-89. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA029-05.pdf>.

Bokova, Irena, et Aaron Benavot. 2015. *Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Paris: Ed. UNESCO.

Bordois, Valery. 2014. « L'histoire comme discipline, quelle contribution à l'EDD ? » In *Education au développement durable: enjeux et controverses*, De Boeck Supérieur, 73-97. Pédagogies en développement. Louvain-La-Neuve/Paris.

Boudia, Soraya. 2016. « Des instruments pour mettre en économie l'environnement ». *Ecologie & politique*, n° 52: 45-61. <https://www.cairn.info/revue-ecologie-et-politique-2016-1-p-45.htm>.

Boudia, Soraya, et Dominique Pestre. 2016. « Mises en économie de l'environnement et hégémonie politique ». *Ecologie & politique* N° 52 (1): 13-18. <https://www-cairn-info.ezproxy.ulb.ac.be/revue-ecologie-et-politique-2016-1-page-13.htm>.

Boulangier, Paul-Marie. 2004. « Les indicateurs de développement durable : un défi scientifique, un enjeu démocratique ». Paris: Iddri. http://www.iddri.org/Publications/Collections/Idees-pour-le-debat/id_0421_boulangier.pdf.

Brunel, Sylvie. 2004. *Le développement durable*. PUF. Que-sais-je? Paris.

———. 2008. *A qui profite le développement durable ? A dire vrai*. Larousse.

Chartier, Denis, et Jean Foyer. 2012. « Rio+20 : la victoire du scénario de l'effondrement ? » *Ecologie & politique*, n° 45 (octobre): 117-30. <https://doi.org/10.3917/ecopo.045.0117>.

CMED. 2005. *Notre avenir à tous, Rapport Brundtland*. Lambda Alternatives. Commission mondiale pour l'environnement et le développement (CMED).

Collectif Paris Education. 2015. « Manifeste pour une éducation à la citoyenneté planétaire : pour vivre ensemble à 10 milliards, changeons l'éducation ». GRANGER. <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/manifestecouv.pdf>.

Communauté française, Région wallonne et Région de Bruxelles capitale. 2011. *Accord de coopération/accord éducation nature et développement durable*. http://environnement.wallonie.be/legis/accords_de_cooperation/accordenvnatdevdur001.htm.

De Muynck, Simon. 2011. « Transition et décroissance : analogies et divergences ». *Barricade, Analyses et études*, , 11. <http://www.barricade.be/publications/analyses-etudes/transition-decroissance-analogies-divergences>.

De Vecchi, Gérard. 2006. *Enseigner l'expérimental en classe: pour une véritable culture scientifique*. Profession enseignant. Hachette.

———. 2010. « L'EDD, ça s'évalue ? Mais quoi évaluer...et qui évalue ? » Édité par Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, dossier: l'éducation au développement durable : comment faire ?, , n° 478.

Descola, Philippe. 2015. *Par-delà nature et culture*. Gallimard. 607 vol. Folio Essais.

Desmarez, Pierre. 2016. « Introduction à la recherche sociologique et initiation à la recherche documentaire, Notes prises au cours et corrigées par le professeur ». Presse Universitaire de Bruxelles.

Dictionnaire de Sociologie. 1999. Seuil. Le Robert.

Dictionnaire de Sociologie : les notions, les mécanismes et les auteurs, Etienne. J (dir), 1997, Paris. Hatier

Diemer, Arnaud. 2014. « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique ». In *Education au développement durable : enjeux et controverses*, De Boeck Supérieur, 99-118. Pédagogies en développement. Louvain-La-Neuve/Paris.

Diemer, Arnaud, et Christel Marquat. 2014. « L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ? » In *Education au développement durable : enjeux et controverses*, De Boeck Supérieur, 13-31. Pédagogies en développement. Louvain-La-Neuve.

DNUEDD. 2005. « Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014): plan international de mise en oeuvre; 2006 », 36.

Duc Tuê Dang. 2015. « Lucie Sauvé (1946-), Québec ». In *Citoyennes De La Terre*, Science et bien commun, 400. Portraits de femmes. Québec.

Felli, Romain. 2008. *Les deux âmes de l'écologie, Une critique du développement durable*. L'Harmattan. Biologie, écologie, agronomie. Paris.

———. 2015. « La durabilité ou l'escamotage du développement durable ». *Raisons politiques* N° 60 (4): 149-60.

Girault, Yves, et Lucie Sauvé. 2008. « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : croisements, enjeux et mouvances ». *Aster*, n° 46: 7-30.

Gruslin, Marina. 2010. « En Belgique, des besoins de formation importants ». Édité par Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, L'éducation au dossier : l'éducation au développement durable : comment faire ?, n° 478.

Inspection de l'enseignement. s. d. « L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux ». Fédération Wallonie-Bruxelles. www.assises-ere.be.

Jonet, Christian, et Pablo Servigne. 2013. « Initiatives de transition : la question politique ». *Mouvements*, n° 75 (septembre): 70-76. <https://doi.org/10.3917/mouv.075.0070>.

Lagneau, Antoine. 2013. « Écologie sociale et transition ». *Mouvements*, n° 75 (septembre): 77-85. <https://doi.org/10.3917/mouv.075.0077>.

Lefèvre, Sylvain. 2011. *ONG & Cie : Mobiliser les gens, mobiliser l'argent*. Presses Universitaires de France. Partage du savoir. Paris.

Leroy, Maya, et Jacques Lauriol. 2011. « 25 ans de Développement Durable : de la récupération de la critique environnementale à la consolidation d'une dynamique de normalisation ». *Gestion 2000* me 28 (2): 127-45. <https://doi.org/10.3917/g2000.282.0127>.

Matagne, Patrick. 2013. « Education à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture ». *Les cahiers du CERFEE*, Education et socialisation, , n° 33.

Mulnet, Didier. 2014. « Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? » In *Education au développement durable : enjeux et controverses*, 183-202. Louvain La Neuve/Paris: De Boeck Supérieur.

Nahavandi, Firouzeh. 2005. *Du développement à la globalisation : histoire d'une stigmatisation*. Bruylant. Bruxelles.

Padis, Marc-Olivier. 2010. « Le basculement des puissances ». *Esprit* Octobre (10): 79-84. <https://doi.org/10.3917/espri.1010.0079>.

Christine Partoune, Michel Ericx, « Le développement durable - analyse critique », in "Diversité culturelle", répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP), actualisé en septembre 2011

URL : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article59>

Paumard, Emilie. « Pourquoi les initiatives prises par l'ONU pour combattre la pauvreté restent vouées à l'échec ? », CADTM, 23 novembre 2018. <http://www.cadtm.org/Des-OMD-aux-ODD-Pourquoi-les-initiatives-prises-par-l-ONU-pour-combattre-la>

Peemans, Jean-Philippe. 2002. Le développement des peuples face à la modernisation du monde : les théories du développement face aux histoires du développement « réel » dans la seconde moitié du XXème siècle. Academia-Bruylant/L'Harmattan. Population et Développement 10. Louvain La Neuve/Paris.

———. 2008. « Territoires et mondialisation : les enjeux en termes de développement », *Territoires, développement et mondialisation*, Alternatives sud, XV (janvier).

Pellaud, Francine. 2013c. « Au fait, éducation au développement durable, ça veut dire quoi ? » *Revue francophone du développement durable*, n° 1: 5-15. <http://doc.rero.ch/record/256045>.

———. 2013a. « Enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable ? » In *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant.e.s.*, édité par Consortium EDD de la COHEP, 33-43. Zürich/Fribourg.

———. 2013b. « La clarification des valeurs au coeur d'une éducation en vue d'un développement durable ». In *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant.e.s.*, édité par Consortium EDD de la COHEP, 109-12. Zürich/Fribourg.

———. 2014. « Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable ». In *Education au développement durable : enjeux et controverses*, De Boeck Supérieur, 137-61. Pédagogies en développement. Louvain-La-Neuve.

Pestre, Dominique. 2011. « Développement durable : anatomie d'une notion ». *Natures Sciences Sociétés* 19 (1): 31-39. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2011-1-page-31.htm>.

———. 2016. « La mise en économie de l'environnement comme règle ». *Ecologie & politique* N° 52 (1): 19-44. <https://www-cairn-info.ezproxy.ulb.ac.be/revue-ecologie-et-politique-2016-1-page-19.htm>.

Puel, Hugues. 2005. « Le néolibéralisme, modèle économique dominant ». *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 233: 29-51. <https://doi.org/10.3917/retm.233.0029>.

Rist, Gilbert. 2005 - 2^{ème} édition. *Le développement, Histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Presse de sciences po.

Sauvé, Lucie. 1998. « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable ». In *Intervention au colloque en direct sur « l'avenir de l'ERE dans un monde post-moderne ? »* <http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/ERE4.pdf>.

———. 1999. « Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework ». *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)* 4 (1): 9-35. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/317>.

———. 2011. « La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare ». In *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, 17-43. L'espace public. Québec: Presses de l'Université de Laval.

———. 2014. « Quels fondements pour une éducation écocitoyenne? Développement durable et Vivir bien : des propositions contrastées ». In *Education au développement durable : enjeux et controverses*, De Boeck Supérieur, 119-36. Pédagogies en développement. Louvain La Neuve/Paris.

Sauvé, Lucie, et Carine Villemagne. 2005. « L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation ». Édité par Les amis de circée, n° 2: 14. https://archipel.uqam.ca/7475/1/Document_archipel%20%282%29.pdf.

Schneider, Anita. 2013. « Eléments centraux d'une éducation en vue d'un développement durable ». In *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant.e.s.*, édité par Consortium EDD de la COHEP, 21-32. Zürich/Fribourg.

Sébastien, Léa, et Christian Brodhag. 2004. « A la recherche de la dimension sociale du développement durable ». *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Dossier 3 (février). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.1133>.

Simonneaux, Jean. 2011. « Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? » In *Colloque international francophone*. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand: EFTS, ENFA, Université de Toulouse.

SPW. 2016. « 2è stratégie wallonne : Développement Durable ». D/2016/11802/82. Bilans et perspectives. Namur: Service public de Wallonie (SPW) /Secrétariat général (SG)/Département du Développement durable. http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/pages/fichiers/160825_swdd2_sans_annexes.pdf.

Tutiaux-Guillon, Nicole. 2011. « Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions ». In *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'Université de Laval. L'espace public. Québec.

Unesco. 2016. Rapport sur les données du développement durable : Jeter les bases pour mesurer l'objectif de développement durable 4. Montréal: Institut de statistique de l'Unesco. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-204-4-fre>.

———. 2017a. « L'éducation en vue des objectifs de développement durable objectifs d'apprentissage ». Paris: UNESCO.

———. 2017b. *L'Éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous*. Édité par Equipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. https://cacl.ca/wp-content/uploads/2018/07/FRE_UNESCO_GlobalEducationReport_2016.pdf

———. 2018. Rapport 2017 sur les données de L'ODD 4, Le facteur qualité : Renforcer les données nationales afin de surveiller l'Objectif de développement durable 4. Montréal: Institut de statistique de l'Unesco. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quality-factor-strengthening-national-data-monitor-sdg4-2018-fr.pdf>.

Unicef. 2017. « Déclaration d’Incheon et Cadre d’action pour la mise en oeuvre de l’Objectif de développement durable 4 ». In *Construire l’avenir*, par Unicef, 24-28. Nations Unies. <https://doi.org/10.18356/5b6f4c9e-fr>.

Van Cutsem, Benjamin. 2016. « De l’Agenda du Millénaire à l’Agenda 2030 ». Etude du CNCD 14. Point Sud. CNCD 11.11.11. <https://www.cncd.be/etude-point-sud-objectifs-developpement-durable>.

Verhaegen, Etienne. 1998. « Le développement durable: entre science et politique ». In *Populations et développements : une approche globale et systématique*, édité par Loriaux, Michel, Bruylant/L’Harmattan, 555-82. Louvain La Neuve/Paris.

Wachter, Veronika Von. 2017. « L’éducation au développement durable : vecteur de transformation ». Notes d’analyse. Bruxelles: Pour La Solidarité. <http://www.pourlasolidarite.eu/fr/publication/leducation-au-developpement-durable-vecteur-de-transformation>.

Wallerstein, Immanuel. 2009. *Comprendre le monde*. Traduit par Camille Horsey. La Découverte. Poche. Paris.

Zaccaï, Edwin. 2004. « De quelques principes et difficultés d’un développement durable ». In *Où va notre planète ? Quels risques ? Quel développement durable ?*, 13-28. Les Colloques de la Laïcité. Bruxelles: Cedil. <http://homepages.ulb.ac.be/~ezaccai/Publications/DD.principes-difficult%E9s.04.pdf>.

———. 2012. « Qu’est-ce que le développement durable ? » In . Cité des Sciences, Paris. http://www.quinoa.be/wp-content/uploads/2012/06/zaccai_DD-definition.pdf.

Zacharie, Arnaud. 2010. « Les objectifs du millénaire : un bilan critique 10 ans après leur adoption ». Etude du CNCD 00. Point Sud. CNCD 11.11.11 https://www.cncd.be/IMG/pdf/www_pageparpage_POINTSUD_0.pdf

Annexes

1. Les approches du développement durable selon Verhaegen E

(Verhaegen,1998)

Les deux approches du développement durable

Anthropocentriste	Ecocentriste
Soucis de type utilitariste	Soucis de type éthique
La nature possède une utilité matérielle et spirituelle pour l'homme.	La nature possède une valeur en soi.
Utilité = bien-être, santé, survie, apprentissage, etc.	Valeur = capital naturel (kn).
Fonction de la nature = entrer dans le processus de production.	
L'épuisement des ressources naturelles = contraintes pour la croissance économique et pour le développement.	

Approche anthropocentriste

Optique économiste	Optique écologique	Autres optiques : éthique, socio-économiques, etc.
Le Kn peut être compensé par un autre capital	Le Kn ne peut PAS être compensé par un autre capital	
Non irréversibilité des ressources naturelles	Réversibilité des ressources naturelles	
Le marché économique régule l'exploitation des ressources naturelles	L'économie est encadrée dans la société	
Le Kn n'a PAS de statut particulier et ne reçoit pas de traitement particulier. K naturel=K prod =K humain	Le Kn bénéficie d'un statut particulier et de traitements particuliers	
Incertitudes : faibles Horizon du temps = éternel	Différentes incertitudes sont intégrées : progrès technique, état de la planète, etc.	
Insistance sur les moyens économiques	Insistance sur la préservation des ressources naturelles	

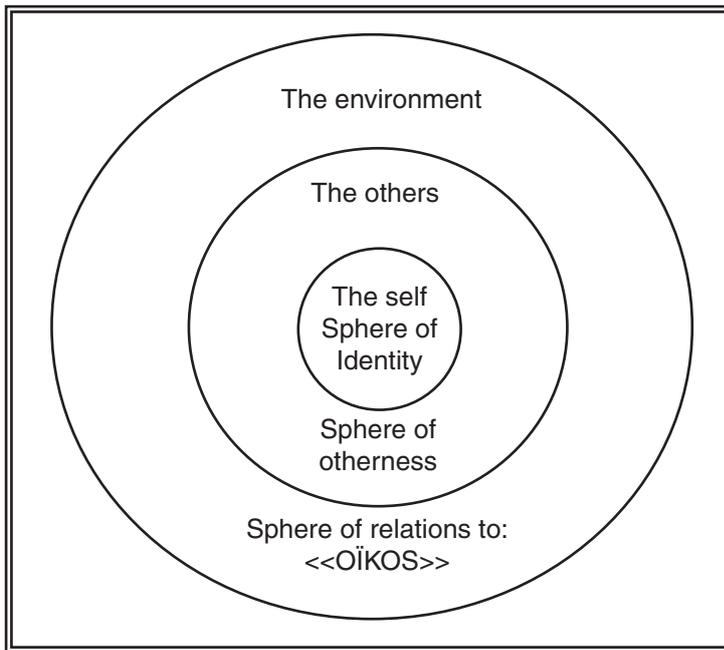
Optique écologique de l'approche anthropocentriste

Traitement conservationniste du Kn	Traitement du Kn via « l'écologisme nuancé »
Pas de compromis entre croissance économique et protection de l'environnement.	Compromis possible entre croissance économique, protection de l'environnement et intégrité sociale
STOP à la croissance	Une croissance encadrée
Ex : Le Club de Rome	Ex : Coopération néerlandaise

Remarque : les tableaux ci-dessus ont été créés sur base de l'article de Verhaegen E.
Kn signifie capital naturel

2. Problématique conceptuelle de l'ErE (Sauvé 1999)

The three interrelated spheres of personal and social development.



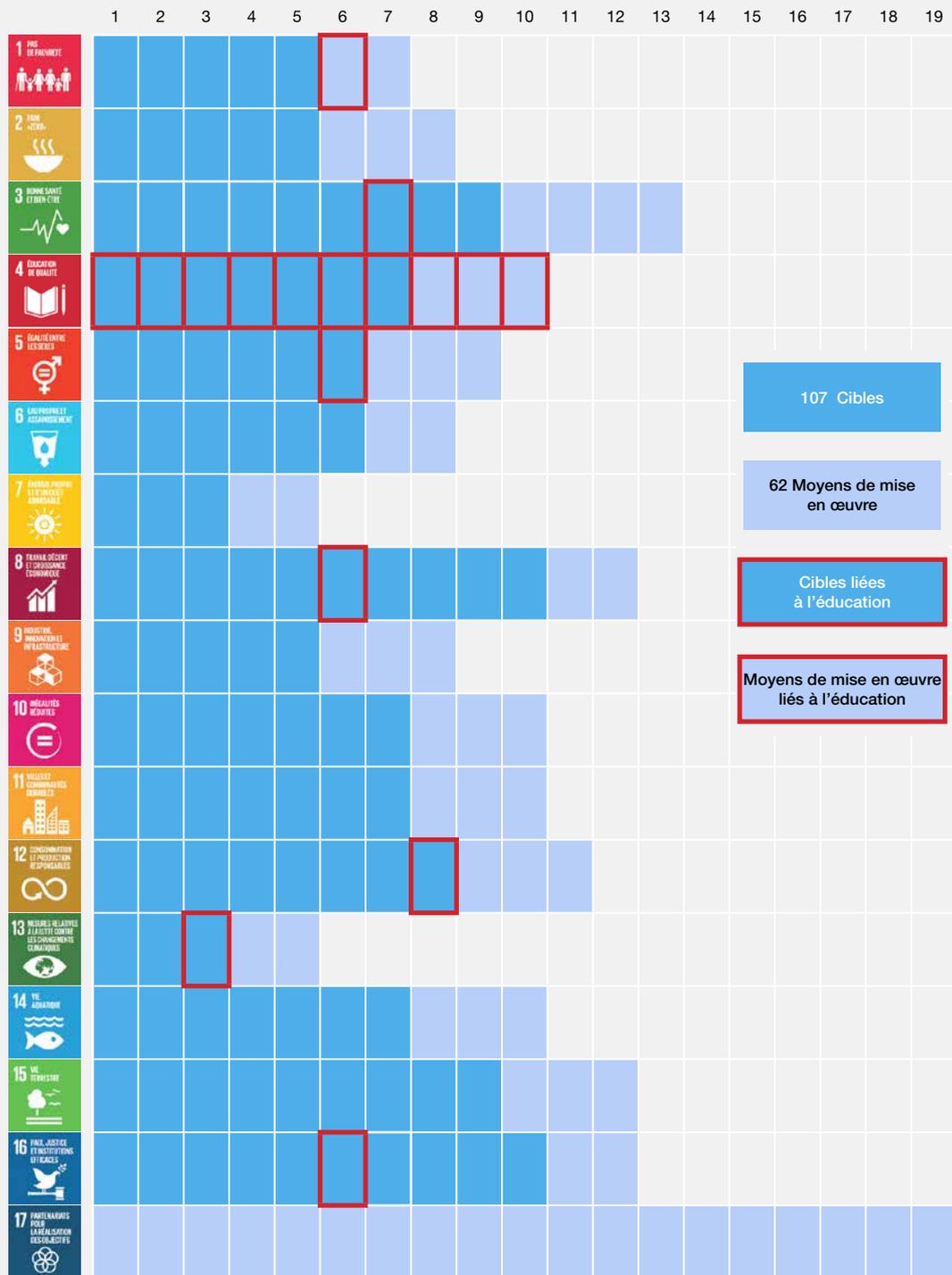
3. Cartes des composantes de l'environnement

CARTE DES COMPOSANTES DE L'ENVIRONNEMENT



4. Cibles des 17 ODD liées à l'éducation (UNESCO Institute for Statistics, 2016, p.16)

Figure 1. Nombre de cibles par ODD



Source : Everaers, 2016

5. Objectifs d'apprentissage de l'ODD 4 (Unesco 2017a, p.18)

Tableau 1.2.4. : Objectifs d'apprentissage correspondant à l'ODD 4, « Éducation de qualité »

Objectifs d'apprentissage cognitifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève comprend qu'il est important d'offrir à tous des possibilités d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie (apprentissage formel, non-formel et informel), en tant que facteurs essentiels du développement durable, pour améliorer leur existence et réaliser les ODD. 2. L'élève comprend que l'éducation est un bien public, un bien commun à tous, un droit fondamental de l'être humain et une condition essentielle de la réalisation des autres droits. 3. L'élève sait que l'accès à l'éducation et à des études complètes est inégal, en particulier entre filles et garçons et dans les zones rurales, et connaît les raisons du manque d'équité en matière d'accès à des possibilités d'éducation et d'apprentissage de qualité tout au long de la vie. 4. L'élève comprend le rôle important de la culture dans l'instauration de la durabilité. 5. L'élève comprend que l'éducation peut contribuer à créer un monde plus viable, plus équitable et plus pacifique.
Objectifs d'apprentissage socio-émotionnels	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève est capable d'accroître la sensibilisation d'autrui à l'importance d'une éducation de qualité pour tous, d'une conception humaniste et holistique de l'éducation, de l'EDD et d'autres approches similaires. 2. L'élève est capable d'utiliser des méthodes participatives pour donner à d'autres personnes le désir et les moyens de réclamer des possibilités d'éducation et de les mettre à profit. 3. L'élève reconnaît la valeur intrinsèque de l'éducation et est capable d'examiner et de déterminer ce qu'il a lui-même besoin d'apprendre pour se perfectionner. 4. L'élève reconnaît l'importance de ses propres compétences en tant que moyen d'améliorer son existence, en particulier sur le plan de l'emploi et de l'entrepreneuriat. 5. L'élève est capable de s'engager personnellement en faveur de l'EDD.
Objectifs d'apprentissage comportementaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève peut contribuer à faciliter et à mettre en œuvre une éducation de qualité pour tous, l'EDD et d'autres approches similaires, à différents niveaux. 2. L'élève est capable de promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation. 3. L'élève est capable de réclamer et de soutenir publiquement l'élaboration de politiques conçues pour promouvoir une éducation gratuite, équitable et de qualité pour tous, l'EDD et d'autres approches similaires, et visant à fournir des équipements éducatifs sûrs, accessibles et inclusifs. 4. L'élève est capable de faire avancer l'autonomisation des jeunes. 5. L'élève est capable de saisir toutes les possibilités de poursuivre sa propre éducation tout au long de sa vie, et d'appliquer les connaissances acquises à des situations de la vie quotidienne pour promouvoir le développement durable.

6. Tableau des postures épistémologique de l'EDD
(Simmoneaux 2011, p.12)

	Positivism	Utilitarisme	Sceptique critique	Relativisme
Rapport aux sciences	Sacralisation	L'intérêt des sciences se lit au regard de ses effets sur le monde	Les sciences produisent des savoirs, des controverses et des risques	Toute pensée mérite attention et peut être énoncée
Rapport au savoirs (B. Charlot)	objectivation-dénomination	imbrication du « Je » dans la situation	distanciation-régulation	<i>Non défini par B. Charlot</i>
Finalité attribuée aux sciences	Progrès, rationalité	Conseil, aide à la décision, Innovation, développement	Compréhension du monde avec réflexivité scientifique	Une compréhension du monde parmi d'autres
Auteurs	Comte	Stuart Mill, Schumpeter, Dewey	Kant, Habermas, Bourdieu, Boltanski	Feyerabend
Institutions	École, Académie	Entreprise, marché, école	Association citoyenne, médias	Églises,
Objets intermédiaires	Discipline scolaire	Brevet, Innovation	Médias, débat,	Médias
Modèle privilégié de communication	Enseignement hiérarchique et académique	Modèle de l'innovation, Expert	Débat citoyen, café scientifique	Toute forme, essai philosophique
Exemples en sciences économiques et sociales	L'équilibre walrasien	La gestion	Le marxisme, l'économie solidaire	L'économie analysée comme occidentalisation
Exemples d'application dans le DD	Révolution verte	Agriculture de précision	Répercussions environnementales et sanitaires des OGM	Biodynamie Créationnisme

Notons que la notion de posture épistémologique telle que l'entend Simmoneaux est définie « comme une conception privilégiée des fonctions attribuées aux sciences dans la perception du réel et du monde. » (p.3)