De l'approche économiste au paradigme humaniste de l'éducation à l'environnement

Ousmane NGOM
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)/Sénégal
ousmaneyacine@yahoo.fr

Résumé

Penser le développement durable en rapport avec l'éducation c'est l'inscrire dans une perspective de responsabilisation des générations futures dans les réponses à la crise environnementale. Ainsi, l'EDD apparaît comme un moyen préventif de cette crise. Mais il apparaît que ses orientations sont davantage centrées sur des préoccupations économiques que sur les question sociales et éthiques, en ce sens que sa finalité est d'assurer une exploitation durable des ressources de la nature au profit de l'homme. Or la nature existe en elle-même et posséder des valeurs en soi. La problématique soulevée est que l'EDD est certes une réponse à la crise environnementale en ce sens qu'elle indique les compétences techniques et procédurales à acquérir, mais la dimension éthique est insuffisamment prise en charge et ses fins sont essentiellement fixées en rapport aux besoins humains. Il convient dès lors de voir en quoi l'éducation relative à l'environnement et l'éducation selon le paradigme humain constituent une alternative. La méthodologie est essentiellement théorique et porte sur une analyse de la problématique de la pertinence de l'orientation anthropocentrique de l'EDD qu'il convient de dépasser par l'éducation aux humanités et l'éducation relative à l'environnement. Il ressort du travail deux résultats. Le premier résultat a trait au caractère fortement anthropocentrique de l'EDD et sont orientation économique, même si elle met en avant des compétences techniques et tente de s'inscrire dans une perspective préventive de la crise environnementale. Le second résultat est relatif à la possibilité de concilier l'approche anthropocentrique de l'EDD et celle humaniste de l'éducation relative à l'environnement.

Mots clés : durabilité, éducation, environnement, anthropocentrisme, humanité,

Abstract

Thinking about sustainable development in relation to education means placing it within a perspective of empowering future generations in responses to the environmental crisis. Thus, ESD appears to be a preventive measure against this crisis. However, it appears that its orientations are focused more on economic concerns than on social and ethical issues, in the sense that its goal is to ensure the sustainable exploitation of natural resources for the benefit of humanity. However, nature exists in and of itself and possesses inherent values. The issue raised is that ESD is certainly a response to the environmental crisis in that it indicates the technical and procedural skills to be acquired, but the ethical dimension is insufficiently addressed, and its goals are essentially set in relation to human needs. It is therefore important to examine how environmental education and education according to the human paradigm constitute an alternative. The methodology is essentially theoretical and focuses on an analysis of the relevance of the anthropocentric orientation of ESD, which should be overcome by humanities education and environmental education. Two findings emerge from the work. The first result relates to the strongly anthropocentric nature of ESD and its economic orientation, even though it emphasizes technical skills and attempts to adopt a preventive approach to the environmental crisis. The second result relates to the possibility of reconciling the anthropocentric approach of ESD with the humanistic approach of environmental education.

Keywords: sustainability, education, environment, anthropocentrism, humanity.

Introduction

S'il est généralement admis que l'homme est à l'origine des problèmes environnementaux par son pouvoir technoscientifique destructeur, une prise en charge des enjeux technologiques requiert des propositions en matière d'éducation pour un rapport éthique à soi, aux autres et à la nature. Il s'agit de poser l'éducation comme point de départ de la responsabilité pour, écrit L. Sauvé, (2000, p.57-71), « construire un cadre intégrateur approprié à une éducation fondamentale, ouverte à la prise en compte, à la critique et la transformation des réalités contemporaines. » Or, pour que la responsabilité puisse être fondée sur un principe rationnel et durablement construit, l'éducation qui en constitue le cadre d'élaboration ne doit pas être conçue comme une contrainte. L. Sauvé, (2000), p.57-71 écrit : « l'éducation ne doit pas être considérée comme un carcan mais comme (…) la recherche de signification, de cohérence et de pertinence basée sur une réflexion épistémologique et éthique. » En effet, la culture technoscientifique a émergé à partir de la modernité dont les valeurs, les croyances fondamentales et les grands espoirs orientent foncièrement les cadres éducatifs. A partir de ce moment, toute crise de la modernité entraine une inadaptation du système éducatif qui s'en inspire. Il s'agit d'interroger la prédominance des soubassements d'ordre économique de l'éducation au développement durable (EDD) par rapport aux aspects sociaux et environnementaux. Corrélativement, il importe de voir dans quelle mesure le choix entre l'ÉDD et l'Éducation relative à l'Environnement (ERE) pourrait être orienté par le passage du paradigme[1] de la modernité à celui de la postmodernité.

[1] La modernité est particulièrement caractérisée par la croyance à l'idée de progrès dont l'une des expressions est l'explosion du savoir scientifique, et par la prouesse de la technologique dans les différentes sphères de la vie. Pour Lucie Sauvé, la modernité est « le creuset du développement de grandes théories unificateurs et de la recherche de grands principes unificateurs » qu'elle marquée par une épistémologie positiviste s'appuyant sur « une quête d'objectivité et sur la rationalité instrumentale pour légitimer le savoir et l'organiser en disciplines » (SAUVE Lucie, « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable ») L'éthique de la modernité est de type anthropocentrique. Du point de vue politique, la démocratie constitue le modèle dominant de la modernité et assure les libertés individuelles et d'entreprendre. Le déclin de la modernité est dû, d'une part, au « libéralisme sauvage » et au totalitarisme, et sa fin historique correspond avec la chute du mur de Berlin. D'autre part, la modernité a contenu en son sein le nihilisme qui refuse toute visée d'avenir et considère comme vain sinon insensée la quête de valeur sûres. Pour contenir le recul de la modernité, des courants conservationniste et réformiste ont tenté d'en restaurer les valeurs. La tendance réformiste a ainsi conduit à une « hypermodernité » en prenant une orientation fortement progressiste axée sur une démarche pragmatique de gestion efficace adossée au technologisme et à l'économisme. Le moment transformiste est la phase de transition entre modernité et postmodernité en ce sens qu'il tourne la page de la modernité pour « envisager de nouveaux modes de penser, d'être, de faire et d'agir ». (Lucie Sauvé, *Ibid*). La postmodernité pose de nouveaux paradigmes éducatifs et épistémologiques. L'éducation postmoderne est

La question principale est de savoir quelles sont les limites éthiques de l'EDD et comment les paradigmes citoyen et humaniste[2] sont fondateurs d'une responsabilité humaine dans un environnement en crise. Nous posons l'hypothèse que l'EDD reste fortement dominée par une approche économique anthropocentrique inadaptée à la durabilité et que l'éducation citoyenne fondées sur les valeurs humanistes est la base d'une responsabilité éthique pour la nature. L'objectif est de montrer que l'EDD, orientée vers la conservation des ressources naturelles, reste fortement utilitariste et ne prend pas en compte la question de la nature et apparait comme un modèle non viable, alors que le paradigme humaniste développe une approche qui réconcilie l'homme avec l'environnement à travers l'instauration du sentiment d'appartenance de celui-ci à la nature dont il est éthiquement responsable.

La méthodologie est essentiellement théorique et porte sur une analyse de la problématique de la pertinence de l'orientation anthropocentrique de l'EDD qu'il convient de dépasser par l'éducation aux humanités.

Le travail est articulé autour de deux moments. Dans un premier moment, nous procédons à une analyse des concepts de base de l'EDD et l'examen de la portée l'éducation axée sur l'économie. Dans un second moment, nous montrons que l'éducation citoyenne à l'environnement et l'approche humaniste de l'éducation, par une approche systémique, rendent compte des valeurs qui sont au fondement de la responsabilité humaine face à la nature.

1. De l'Education pour le développement durable à l'éducation axée sur l'économie

1.1. Les concepts de base de l'éducation au développement durable

Le recours à l'éducation en général et à l'Éducation pour le développement durable en particulier est une option dans les stratégies visant à assurer un avenir viable. Le rapport de l'UNESCO de 1998 souligne l'importance l'éducation dans la quête de la stabilité durable dans ce propos :

> […] il n'existe pas de plus grande contribution ou d'éléments plus essentiels pour la stratégie environnementale à long terme pour un développement durable,

« reconstructiviste, et se fonde sur une épistémologie relativiste, inductive, essentiellement critique et socioconstructiviste, qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir » (Lucie Sauvé, *Ibid*). Contrairement à la conception parcellaire des savoirs, l'épistémologie postmoderne « valorise le dialogue des avoirs » et pose comme critère de validité, non pas la discipline comme principe organisateur, mais plutôt « la pertinence au regard de la transformation des réalités qui posent problèmes ». (*Ibid*)

[2] L'approche humaniste est à distinguer de l'anthropocentrisme qui ramène tout à l'homme aux dépens du reste de l'univers. Quand bien même que l'homme pourrait être la fin, ses facultés sont au service de l'ensemble de la nature à laquelle il doit la continuité de son existence. L'humanisme dont il est question ici nous évite la « déchirure dualiste » pour maintenir l'humanité de l'homme tout en maintenant sa coappartenance à la nature.

> respectueux de l'environnement […] que l'éducation des générations suivantes en matière d'environnement.

L'éducation est ainsi considérée comme un pilier fondamental dans la problématique de l'environnement. Mais elle doit s'inscrire dans une perspective durable. Il importe de préciser que le concept de durabilité, en matière d'environnement, recouvre une idée ouverte dans l'espace et dans le temps, ce qui rend légitime l'analyse de son rapport à la citoyenneté mondiale et aux générations futures.

Pour aborder la citoyenneté mondiale, nous commençons d'abord par préciser sommairement le sens des termes citoyenneté et environnement avant de voir la mise en œuvre de l'éducation citoyenne environnementale à l'échelle mondiale.

Le citoyen est une personne membre d'une communauté juridique. Dans le cas le plus courant, on est citoyen d'un État, d'une nation ayant des institutions politiquement organisées. La citoyenneté peut être acquise dès la naissance ou au cours de la vie, on peut la changer en changeant par exemple de nationalité. D'abord limitée à des personnes déterminées de la cité, la citoyenneté est aujourd'hui quasi généralisée sous l'effet de la démocratie devenue un système quasi universel. La citoyenneté est en ce sens liée à la vie politique et renvoie aux rapports de la personne avec les autres, rapports déterminés par la norme juridique. Mais il faut préciser que la situation de la personne humaine n'est plus réductible à la seule dimension politique. En effet, hormis ce qui le caractérise individuellement, l'être humain est avant tout en relation avec un milieu. En réalité, la personne humaine est aujourd'hui au cœur d'une relation multidimensionnelle, à savoir individuelle, sociale, politique, voire écologique, une relation qui structure son mode d'être que l'éducation doit prendre en compte. Ainsi, une éducation à la citoyenneté, pour être complète, doit se référer à ces dimensions qui trouvent leur expression la plus complète dans le système démocratique.

Après cet éclairage sur le concept de citoyen, nous revenons sur celui d'environnement[3]. Cette notion recouvre plusieurs aspects. On distingue notamment l'environnement biophysique, l'environnement comme ressource, l'environnement de la nature, l'environnement de la biosphère, l'environnement communautaire, l'environnement comme milieu de vie. Chacune de ces conceptions rend compte d'une dimension spécifique de l'environnement. Lucie Sauvé considère l'environnement comme une réalité culturellement et contextuellement déterminée, socialement construite. L'environnement n'est donc pas une réalité figée, c'est un complexe

[3] Lucie Sauvé a établi une typologie de la notion d'environnement, dont chacune renvoie à une représentation spécifique liée aux conditions sociales de l'individu, à sa culture, à son expérience, à ses aspirations et son agir.

dynamique, évolutif et multidimensionnel. Les diverses représentations de l'environnement témoignent alors des visions de l'environnement dont chacun est porteur et qui détermine son agir. Au-delà des particularités liées aux situations spécifiques, la notion d'environnement n'a de sens que si elle est envisagée comme un ensemble d'entités complémentaires par la relation desquelles le devenir global des individus se déploie. C'est donc à travers un ensemble de dimensions interreliées et complémentaires que se déploie la relation à l'avenir. Il apparaît que la mise en perspective de la relation à l'environnement implique une dimension temporelle qui oriente les représentations de l'environnement, son analyse, les actions et les finalités qui les structurent. Dès lors, la notion d'environnement, entendu d'abord aux sens de « nature », de « biosphère » et de « projet communautaire », est axiologiquement chargée en ce sens que sa préservation recommande la reconnaissance d'une valeur appréciable et respectable, et un vivre ensemble qui dépasse les limites de la cité-nation qu'elle transcende pour constituer un lieu de solidarité et de mobilisation planétaires. Ensuite, l'environnement, compris comme ensemble de potentialités dont la conservation requiert un mode de gestion rationnelle, suppose un pragmatisme réfléchi en vue du maintien des équilibres entre les besoins et les ressources dont le possible épuisement peut compromettre la satisfaction de la demande et, à un certain degré, mettre en péril la survie de l'humanité. La prise de conscience de cette possibilité est une des raisons de la proposition de l'Éducation pour le développement durable. La troisième catégorie est celle selon laquelle l'environnement, du fait de sa complexité, renferme un défi épistémologique qu'il convient de cerner en vue d'une action adéquate fondée sur la connaissance scientifique.

À travers ces différentes acceptions de l'environnement, se dégagent trois dimensions, cosmo-axiologique, économico-politique et épistémologique. Si les deux premières dimensions constituent deux pôles opposables, la troisième demeure transversale et son alliance avec l'une ou l'autre marque la ligne qui sépare l'Éducation Relative à l'Environnement et l'Éducation au développement durable. La séparation de l'une des dimensions de l'autre les rendrait incomplète et entretiendrait de fait une vision réductrice du rapport de l'homme au monde. Ce rapport est justement porteur de la vision de l'environnement dont la perspective renvoie au contenu et aux finalités de la relation à l'environnement.

Mais il convient de préciser, au regard de cette typologie de la notion d'environnement, le cadre qui sert de base à l'analyse de l'Éducation pour le développement durable. Cet exercice de précision nous amène d'abord à cerner le contexte d'émergence de l'EDD. Issu du déclin de la modernité, l'EDD est, selon L. Sauvé, (2000, p.57-71) une « réaction contre la menace

au progrès de la civilisation occidentale, associée à la détérioration des ressources et à la déstabilisation des rapports de forces sociales ». Elle est ainsi en rapport avec la gestion des ressources de la nature et de la vie sociale, les notions de ressources et de force faisant échos aux catégories d'économie et de pouvoir, ce qui révèle la présence des dimensions économique et politique. Ce rapport contextuel semble orienter l'EDD vers les deux pôles économico-politique et épistémologique de l'environnement. C'est l'environnement-ressource qui en est, a priori, la représentation fondatrice même si, dans son approche globale, l'environnement-nature y est fait référence pour renouveler le lien étroit entre l'homme et la nature, lien aujourd'hui rompu et qu'il faut renouer. Il s'agit d'une tendance réformiste née de la prise de conscience des limites de la modernité que révèlent de manière factuelle la problématique liée entre autres aux changements climatiques et aux crises politico-économiques.

Il est dès lors nécessaire, au-delà d'une conception instrumentale de l'environnement, d'envisager une représentation de l'environnement-biosphère qui équivaut au cosmos, c'est-à-dire au « monde fini » tel que conçu par les philosophes depuis la Grèce antique. L'EDD tente d'intégrer dans sa démarche une vision éthique et humaniste en vue de développer une prise de conscience à l'échelle mondiale des enjeux environnementaux. Cette approche mixte est propice à des discussions et débats à partir d'une problématique éthique globale. Dans cette perspective, remarque Sylvie Ferrari, (2010, p.1) « l'éthique de l'environnement peut être définie comme l'étude des liens entre l'espèce humaine et les autres espèces vivantes et inanimées de la biosphère ». Il s'agit, poursuit-elle, « d'un champ de réflexion qui questionne les fondements moraux des rapports entre l'homme et la nature et analyse les implications sociétales en termes de devoirs et d'obligation selon deux approches. » Une des approches consiste à faire de l'homme la référence à partir de laquelle le degré d'attention à la nature est mesuré. Le souci de protéger la nature et les exigences de protection de ses éléments vivants ou inanimés repose sur la volonté de transmettre aux générations futures une nature en mesure de leur assurer les besoins nécessaires de survie et d'existence.

La seconde approche est biocentrique, c'est-à-dire qu'elle étend l'obligation éthique à tous les êtres vivants et aux écosystèmes. Cette dernière perspective recoupe, dans une certaine mesure, la conception jonassienne de l'environnement en ce sens que Jonas part d'un souci humaniste et étend son principe éthique à la nature. Sylvie Ferrari (2010, p.6) souligne cette ouverture d'éthique pour la nature : « L'éthique environnementale de Jonas est tout d'abord une éthique ouverte sur la biosphère et de nature englobante. De ce point de vue, elle est un anthropocentrisme biocentrique. »

1. 2.L'EDD ou le paradigme tourné vers le développement économique

Depuis l'idéal baconien d'un projet de découverte et de réformation de la relation de l'homme avec la nature par une démarche basée sur l'expérience, et suite à l'ambition cartésienne de domination sans limite fondée sur « la philosophie pratique », l'idée de progrès structure la fin de toutes les activités humaines. Mais cet idéal, au-delà de la question de son caractère réaliste ou utopique, se dressent ses implications sur les conditions de vie humaines tant dans la société que dans l'activité intellectuelle et l'environnement physique.

L'éducation constitue un moyen de transmission de savoirs et de compétences qu'une société se donne pour former des ressources humaines de qualité. Mais elle n'a plus un but proprement humain, elle est tournée vers des fins extérieures à son idéal originaire, à savoir le développement intégral des potentialités physiques, intellectuelles et morales de l'individu en vue de son insertion harmonieuse au sein du milieu social, symbolique et environnemental. En effet, avec l'avènement de la mondialisation marquée par la concurrence entre les entités nationales, l'homme n'est plus la fin de l'éducation. L'être humain est devenu une ressource comme l'atteste le concept de ressources humaines pour désigner l'ensemble des personnes disposant de qualification ou d'expertise dans des domaines spécifiques. La valeur de l'individu est déterminée par son apport à la réalisation des projets orientés vers des profits essentiellement matériels. M. Nussbaum (2010, p.15) écrit : « Avec la ruée vers le profit sur le marché mondial, des valeurs précieuses pour l'avenir de la démocratie, en particulier dans une époque d'angoisse religieuse et économique, risquent d'être perdues ». Cette perte des valeurs est une des conséquences des nouveaux buts de l'éducation qui est désormais orientée vers des préoccupations mercantiles. En réalité, le souci n'est plus une éducation holistique qui considère le développement de la personne humaine dans toutes ses dimensions, mais une spécialisation dans des filières technologiques. Il s'agit de satisfaire aux exigences du marché du travail en fonction des tendances économiques.

Ainsi, la finalité de l'éducation est fortement tributaire de l'employabilité. Les programmes d'éducation sont conçus pour produire des « ressources humaines » compétitives au sein d'un marché économique hautement concurrentiel. Et puisque le progrès est synonyme de

« croissance économique », l'éducation qui en constitue le moyen pour les États, renforce les inégalités et constitue par là un moyen pour une cause non humanitaire. Dans ce paradigme de l'éducation à visée utilitariste, M. Nussbaum, (2010, p.24) souligne : « peu importent la distribution des ressources et l'égalité sociale, peu importent les conditions d'une démocratie stable, peu importe la qualité des relations entre groupes raciaux et entre genres, peu importe le développement d'autres éléments de la qualité de vie des êtres humains qui ne sont pas clairement articulés à la croissance économique. » Celle-ci, en raison de son alliance causale ou efficiente avec la science et la technique modernes, constitue une cause du recul des fins humanistes de l'éducation. Car la croissance économique, du moment qu'elle instaure un système éducatif sélectif, voire élitiste, favorise une société inégalitaire en ce sens qu'elle réduit le champ d'expression des diverses disposition qu'une éducation démocratique aurait élargie à tous les citoyens sans exclusif.

Une éducation qui pose le développement économique comme finalité et la science comme moyen exclut de son champ une part essentielle de l'humain et de l'humanité ; elle ignore la fécondité d'une approche holistique tant sociale que psychologique et politique de l'éducation. Soulignant les limites de l'éducation tournée vers le profit, Martha Nussbaum (2010, pp.25-26) écrit :

> La liberté politique n'est pas non plus liée à la croissance comme le montre le succès étonnant de la Chine. Produire de la croissance économique ne revient pas à produire de la démocratie. Cela ne produit pas non plus une population saine, active, éduquée, où les chances de mener une vie bonne sont offertes à toutes les classes sociales.

La question économique pose des problèmes internes à l'activité au sein de laquelle la « loi du marché » est la règle principale. La vie est protégée non pas pour ce qu'elle vaut en elle-même, mais pour ce que la personne apporte de plus à l'entreprise, et le temps de la vie est le temps du travail. Il apparaît une double aliénation temporelle et ontologique de la liberté. La quête économique, en effet, par les menaces qu'elle contient et qu'elle exerce déjà sur la nature, révèle des possibilités, remarque Zafrani Afishag (2016, pp. 533-566), de « contredire *in fine* cette liberté organique en rendant impossible par exemple l'exercice de la responsabilité ou celui de la faculté de juger. La dynamique d'autodépassement technologique, la complexité grandissante des mouvements économiques spéculatifs représentent deux cas limites en la matière ». Le paradigme économique ne tient justement pas compte de cette double aliénation dont il est à l'origine par la multiplication de biens et par la mise en évidence d'un possible « tragédie cosmologique », c'est-à-dire d'un danger réel de destruction de la nature et de nos

conditions d'existence. Or toute action, pour autant qu'elle soit humaine, ne peut ignorer la nécessité de préserver ses propres conditions de réalisation, lesquelles dépendent de l'existence d'un acteur autonome et responsable. Un tel acteur ne peut être produit par un système qui a pour seul but la maximisation de la croissance économique.

C'est pourquoi nous estimons qu'une prise en charge de paramètres essentiellement humains constitue une alternative. Il s'agit d'envisager un autre modèle éducatif, à savoir le paradigme de l'éducation centrée sur le développement humain.

2. L'éducation citoyenne à l'environnement à l'approche humaniste de l'éducation

2.1. L'éducation citoyenne à l'environnement et la citoyenneté mondiale

A présent nous abordons l'éducation citoyenne à l'environnement que nous comptons analyser dans une perspective globale. En effet, pour modifier les comportements, un changement des représentations est nécessaire. Une telle mutation ne peut advenir que par le moyen de l'éducation citoyenne qui confère des compétences théoriques et décisionnelles adossées à des valeurs. A cet effet, une telle approche nous paraît pertinente. Elle aborde l'éducation citoyenne en termes de compétences et prend en compte la triple dimension individuelle, sociale et politique de la personne.

L'autonomie individuelle qui est la première compétence installe en l'individu les capacités de penser, de juger et de critiquer. Ces capacités sont d'autant plus utiles qu'aujourd'hui, la techno-science et les produits qu'elle fournit doivent être réexaminés. Car s'il est reconnu que le monde change grâce à la science et la technique, il est également légitime de s'interroger sur leurs impacts négatifs sur l'homme et l'environnement. Le regard critique sur ses produits et ses démarches ne doit pas seulement émaner des philosophes épistémologues, ces derniers n'étant pas les seules victimes ni les seuls bénéficiaires. Ils ont le seul privilège de la maîtrise plus ou moins parfaite des concepts, ce qui leur permet de mieux cerner les enjeux de la science. Cette sorte de monopole de la science par une élite rend davantage nécessaire une éducation citoyenne qui devient un impératif pour faire face à ces enjeux et libérer les esprits de l'hégémonie de la science. La capacité de penser, de juger et critiquer est une condition *sine qua non* pour une éthique de la responsabilité. Précisons cependant qu'une éducation citoyenne ne se limite pas seulement à une transmission de connaissances en ce sens qu'une accumulation d'informations n'est pas en soi formative. En d'autres termes, l'éducation ne se résume pas en une transmission de connaissances sans leur libre examen par celui qui les reçoit. La capacité de bien juger

requiert donc une autonomie, laquelle constitue, pour l'individu, la première compétence qu'une éducation citoyenne doit viser.

Ensuite vient la compétence à la coopération sociale. Ici l'individu interagit avec les membres du groupe social. Il ne s'agit ni de nier l'autonomie individuelle ni de créer des antagonismes irréductibles, mais de faire adopter des règles ou modes de vie en développant collectivement une culture du dialogue social.

La troisième compétence consiste en une participation aux affaires publiques. C'est une compétence liée à la vie sociale et à l'action politique, et son niveau d'expression est la sphère de la collectivité ou de l'État. En effet, la démarche participative est déterminante dans le fonctionnement de la société et des institutions publiques. Mais, il faut le préciser, elle ne se résume pas à l'occupation d'un siège dans un organe délibérant ou de gestion car participer réellement, c'est aussi pouvoir prendre la parole en y accédant librement, argumenter un point de vue par un raisonnement cohérent, faire preuve d'une capacité d'écoute en vue d'adopter ou réfuter le point de vue de l'autre. Fort de ces capacités, le citoyen pourra objectivement juger, opérer un choix et participer à la prise de décision le concernant ou concernant le groupe social. La participation ne peut dès lors se faire sans que les deux compétences précédentes ne soient d'abord installées. Pour participer à la chose publique, l'individu doit être capable de penser, juger et critiquer ; il doit aussi être disposé à *co-opérer.* En d'autres termes, il faut qu'il possède des compétences intellectuelles et soit capable d'intégrer le groupe social.

On peut dire que les deux premières compétences ont pour but de réaliser la dernière qui constitue la finalité de toute éducation citoyenne. Cela est d'autant plus nécessaire que l'action politique n'a pas toujours atteint les buts intentionnellement visés et que ses vues peuvent être assujetties à l'emprise du pouvoir économique. Dès lors, la participation collective reste, d'une certaine façon, « le chaînon manquant[4] » de l'action publique dont l'analyse scientifique des conséquences éthiques fait défaut. L'action publique est, en effet, marquée par ce que Max Weber appelle « le paradoxe des conséquences », c'est-à-dire, écrit P. Durant, (1990, pp. 227-259), « les résultats de l'actions n'y correspondent que rarement aux intentions de départ, du fait, en particulier, d'un enchaînement peu prévisible des actes les uns sur les autres, ainsi que leurs conséquences. » L'analyse de l'action publique est en réalité parasitée par l'approche

[4] Patrice Durant remarque l'absence d'un apport de la dimension sociale dans l'analyse des politiques publiques, analyse dominée par l'argumentation académique et le discours politique, de telle sorte que la réflexion sur l'action publique débouche souvent sur une analyse « pour la politique » en dehors et probablement aux dépens de la société qui en constitue le lieu de production. .

strictement économique et utilitaire parce que reposant sur un programme politique qui n'est pas nécessairement discuté, examiné et suffisamment partagé.

En somme, à la lumière de ce qui précède, retenons que l'éducation relative à l'environnement est un processus d'acquisition de compétences de jugement critique, de coopération et de participation active, en vue de résoudre durablement, par la mise en œuvre de valeurs positives et d'actions pratiques individuelles et collectives, les problèmes environnementaux actuels et futurs. Mais cette éducation doit être pensée dans une perspective large. Dès lors, la citoyenneté ne sera plus restreinte à la sphère étatique ou nationale, mais dans une dimension mondiale.
Dans le cadre d'une coresponsabilité planétaire, la citoyenneté doit être pensée non plus dans le domaine classique restreint de la sphère de l'État, mais plutôt orientée vers la globalité. En effet, dans une société marquée par la mondialisation, l' « entité État » n'est plus opératoire pour faire face aux grands défis de la modernité. L'ère des identités nationalistes semble révolue, du moins pour ce qui est des questions majeures qui dépassent les solutions locales et les stratégies menés en solitaire. C'est ce contexte nouveau qui peut rendre obsolètes les décisions politiques des gouvernants. Celles-ci sont de plus en plus remises en question par le citoyen qui constate son exclusion des affaires publiques. Par ailleurs, les impacts négatifs de l'agir humain sont devenus *transpatiaux*, c'est-à-dire qu'ils sont ressentis dans des localités éloignées des lieux où ils sont générés, qu'ils ignorent les frontières. Dès lors, la coresponsabilité appelle une citoyenneté mondiale dont le cadre propice d'expression pourrait être la société civile. P. Durant (1990, pp. 227-259) définit la société civile en ces termes :

> La société civile se définit comme le lieu où se déploie l'activité citoyenne organisée en dehors de la sphère de l'État et du marché, et comme l'espace où les gens se rassemblent dans le but de définir et d'articuler leurs préoccupations en se donnant différentes formes d'organisation et d'expression […] L'énergie que l'on sent chez beaucoup d'individus engagés dans la société civile prend sa source dans une riche interaction entre la raison, les valeurs, les émotions et la spiritualité : quatre composantes qui jouent un rôle premier dans les décisions et dans les actions. »

Mais cette société civile, dans son élan revendicatif ou ses démarches innovantes, ne peut mener des actions transformatrices que dans le cadre d'une éducation au développement durable.

2.2.Le paradigme de l'éducation centrée sur le développement humain

L'homme est au cœur des finalités de l'éducation qui a pour vocation de réveiller en lui toutes les dispositions psychiques et physique ainsi que les tendances propices à une attitude responsable. L'enjeu consiste à faire de l'éducation une réponse aux grandes questions de l'humanité par un modèle éducatif qui assure la formation d'un citoyen du monde responsable

politiquement, socialement et écologiquement, ouvert, créatif, compétent et sympathique. M. Nussbaum, (2010, p.36) écrit : « D'après ce modèle, l'important, ce sont les chances ou « capabilités » dont chaque personne dispose dans des domaines essentiels qui vont de la vie, de la santé, de l'intégrité corporelle à la liberté et à la participation politiques et à l'éducation ». Le modèle centré sur le développement humain prend en compte des aspects négligés par le modèle économique. En faisant de l'humain la finalité première de l'action éducative, il réhabilite une dimension « oubliée » par le modèle économique et rejoint ainsi le projet de Jonas d'une biologie philosophique.

En effet, si pour Jonas l'éthique recommande de maintenir une « vie authentiquement humaine sur terre », il faut reconnaître que cette exigence axiologique doit reposer sur une politique éducative qui, pour atteindre le même objectif et rester efficace, s'attachera à faire prendre conscience de cet impératif. Ce dernier restera toujours dans le cercle restreint de l'élite intellectuelle et politique si un système démocratique n'en assure pas la compréhension, l'appropriation et la pratique volontaire par tous les citoyens. L'intégrité et la dignité ont de réelles chances d'être garanties car dans ce modèle, l'expression libre et les cadres d'une discussion ouverte à tous sont posés comme principes fondamentaux et, comme le précise M. Nussbaum, (2010, p.36), « le fait d'avoir son mot à dire dans le choix des mesures politiques qui gouvernent sa propre vie est un élément essentiel d'une vie humaine digne »

L'éducation par « les humanités » n'agit pas seulement en vue d'une préservation physique même si le corps est la manifestation objective de la vulnérabilité. Elle vise aussi l'être dans son intériorité par en fixer, dès le premier âge et durant toute la vie, les valeurs comprises comme des fins en soi du vivant. Par ailleurs, elle cherche à faire identifier et à enrayer les valeurs et les tendances négatives qui rendent difficile l'intégration des contenus éthiques nécessaires à une vie authentique. Il faut dès lors repérer, dans le processus de l'action éducative et même dans la conception du projet d'éducation, les relents psychiques quasi naturels chez l'homme, identifiés par la psychologie du développement, et dont l'émergence entrave une vie sociale normale. En effet, la prise de conscience de sa propre vulnérabilité par l'enfant réveille en lui un sentiment de honte, d'angoisse et de dégoût que l'éducation devra orienter pour en faire des émotions productives.

Ces « émotions » sont « productives » si elles incrustent en l'individu, dans le processus éducatif, un sentiment de responsabilité fondé sur des attitudes intellectuelles sans lesquelles l'agir risque de fléchir face au « raisonnement collectif ». En effet, la responsabilité suppose

une autonomie de pensée qui éclaire l'action. Il s'agit d'une attitude réflexive[5] qui aide à examiner la science et les savoirs constitués et à évaluer l'action dans ses dimensions politique et éthique. Car, comme le souligne M. Naussbaum, (2010, p.65) « (…) une réflexivité défaillante conduit à un manque de clarté dans les objectifs. » En effet, dans le cadre de discussions que nous posons comme complément de l'impératif jonassien fondé sur l'ontologie, la pensée critique comme tel, indépendante du statut de l'interlocuteur et affranchie de la pression des pairs, permet d'aboutir à des consensus justes qui répondent adéquatement aux problèmes planétaires.

Le modèle éducatif fondé sur le paradigme humain développe une pédagogie de l'autonomie par laquelle l'apprenant est, selon M. Nussbaum, (2010, p.76), « capable de développer sa propre pensée indépendante et de résoudre de lui-même des problèmes pratiques, sans se reposer sur l'autorité ». Celle-ci est, en effet, au cœur d'une pédagogie de l'endoctrinement, préconisant l'usage aveugle du contenu livresque sans examen critique préalable. L'attitude docile rend possible le gavage encyclopédique qui inhibe l'imagination créatrice et la liberté. M. Nussbaum, (2010, p.86)écrit : « Une attitude si docile, mauvaise pour la vie en général, est fatale pour la démocratie, car les démocraties ne peuvent survivre sans citoyens actifs et alertes. Au lieu d'écouter, donc, l'enfant doit toujours être en train de faire, réfléchir à des problèmes, y penser, poser des questions. » Mais pour être responsable de ses actes, il faut d'abord assumer la responsabilité de ses propres idées. Ce qui revient à poser l'attitude critique au fondement de la responsabilité.

La coopération et l'ouverture constituent également des dispositions nécessaires à la prise de décision à l'échelle mondiale. C'est pourquoi l'éducation à la responsabilité sera ouverte au monde en vue de prendre conscience de la diversité inhérente à la réalité sous toutes ses formes, et de la nécessaire interdépendance de toutes les formes d'existence. Cette ouverture est d'autant plus nécessaire que nous sommes tous citoyens du monde. M. Nussbaum, (2010, p.102) souligne cette nécessité d'une citoyenneté mondiale qui renforce l'exercice d'une coresponsabilité planétaire face aux défis qui se posent à l'humanité et qui nécessitent des réponses globales que nulle nation ne peut apporter seule. Elle écrit :

> Nous vivons dans un monde où les gens se font face par-delà les abîmes de la géographie, des langues et des nationalités. Plus que jamais, nous dépendons de personnes

[5] Martha Naussbaum prend, l'exemple de la démocratie athénienne qui, malgré l'instauration d'un cadre de discussion, ne peut prévenir les catastrophes nées des stratégies non pertinente dans les guerres entre Athènes et ses ennemis. Les généraux, ignorant sens véritable de leurs actes et la portée de leurs stratégies contre leurs adversaires, ont été les architectes de l'écrasante défaite militaire face à Spartes.

> que nous n'avons jamais vues, lesquelles en retour, dépendent de nous. Les problèmes que nous devons résoudre, qu'ils soient économiques, environnementaux, religieux ou politiques, sont de dimension mondiale. On ne peut espérer les résoudre si les individus autrefois éloignés ne se rapprochent pas pour coopérer de manière nouvelle. Il suffit de penser à la question du réchauffement climatique, à l'établissement de règlements commerciaux décents, à la protection de l'environnement et des espèces animales, à l'avenir de l'énergie nucléaire et au danger des armes nucléaires…(…) Toutes ces questions ne peuvent être affrontées que par des débats internationaux. (…) Nul d'entre nous n'échappe à cette interdépendance mondiale.

La coopération devient donc une nécessité dans toutes les entreprises et l'éducation devra replacer toute étude et toute action dans un contexte mondial.

La sympathie est une attitude tout aussi nécessaire que la coopération et la pensée critique pour une responsabilité planétaire. Elle est à distinguer de la compassion et de la pitié. La compassion est un sentiment de souffrance que l'on éprouve à la vue de la souffrance de l'autre. Le secours que l'on porte à un tel être réside moins dans l'ordre de l'intention libre et innée d'agir en faveur du sujet éprouvé que dans l'appel extérieur qui m'oblige à apporter mon soutien. La compassion opère *a posteriori*, c'est-à-dire après que le sujet vulnérabilité ait été réellement mis en danger. Quant à la pitié, elle révèle un certain sentiment d'ascendance vis-à-vis d'un être psychologiquement ou physiquement inférieur. En tant que tel, la pitié ne rend pas compte du sentiment d'égalité qui doit être au fondement de toute relation, par le fait que tout être porte en soi la marque essentielle de la finitude et de la vulnérabilité. En ce qui concerne la sympathie, il faut remarquer qu'il s'agit d'une tendance naturelle, inné à vivre intérieurement une amour pour autrui et à le manifeste sans référence à une quelconque souffrance. Elle dispose en cela à la prévention et à la précaution, et anticipe pour ainsi dire le danger possible. La sympathie est une prédisposition à la coopération et à la responsabilité et étend son domaine au-delà des seuls êtres humains et y inclut tout autre organisme animal. Ainsi, la sympathie permet d'établir la relation de coappartenance de l'homme vis-à-vis des autres organismes vivants et le sentiment de d'interdépendance du reste de la nature. On voit que la sympathie n'est pas seulement une catégorie psychosociale, elle contient une dimension ontologique, éthique et politique. Par elle l'être vivant n'est pas considéré comme une simple matière. Par la sympathie, écrit M. Nussbaum, (2010 : p.86), deon reconnaît qu'un « contrôle total n'est ni possible ni souhaitable, que le monde est un endroit où nous devons trouver des manières de nous entraider »

L'enseignement devra dès lors développer chez le citoyen la sympathie qui, bien que présente naturellement, pourra être réactualisée par des contenus et approches pédagogiques adaptés. C'est dans ce sens que l'éducation artistique pourra étendre la sympathie au-delà du vivant par

l'éveil, chez le citoyen, de valeurs esthétiques grâce auxquelles l'unité et l'intégrité de la nature seront préservées.

Conclusion

Pour conclure, rappelons que l'examen de l'orientation de l'EDD ne permet pas de considérer la nature comme porteuse d'une valeur intrinsèque et digne de respect. Essentiellement matérialiste et fortement tournée vers le profit, elle met en avant des compétences de résolution de problèmes environnementaux, lesquelles mobilise les valeurs intellectuelles et les capacités techniques et procédurales gardant ainsi un avantage méthodologique. Mais la formation du citoyen va au-delà de ces compétences pratiques, elle requiert un ensemble de dispositions émotionnelles qui structure ses différents modes participation. Le second moment de la réflexion a permis de dépasser cette approche essentiellement pragmatique pour dégager un paradigme centré sur l'humanité qui rompt avec l'orientation mercantile des systèmes éducatifs libéraux à dominante économique, concurrente et hégémonique qui ne prennent pas en compte les valeurs intrinsèques de la nature et les intérêts réels des générations futures.

Bibliographie

DURANT, Patrice, 1990, « Le savant et le politique : Pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques », *in L'Année sociologique*, Troisième série, Vol. 40, pp. 227-259.

FERRARI, Sylvie « Éthique environnementale et développement durable : Réflexions sur *le Principe Responsabi*lité de Hans Jonas », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 1, n° 3 | Décembre 2010, mis en ligne le 07 décembre 2010, consulté le 24 mai 2025. URL : http://journals.openedition.org/developpementdurable/8441 ; DOI : https://doi.org/10.4000/developpementdurable.8441

NUSSBAUM Martha, 2010, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI ième siècle*, Princeton University Press, Nouveaux Horizons, 206 p.

SAUVE Lucie, 2000, « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable ». In Jarnet Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.), *The future of Environment Education in a postmodern World ? Whitehorse: Canadian Journal of Environmental Education*, p.57-71.

ZAFRANI, Afishag, 2000*,* « Quelle économie pour quel avenir ? Hans Jonas et la responsabilité », Archives de philosophie), *Vol. 79, N°3, pp. 533-566*

Fondation Éducation au Développement, *Guide d'éducation à la citoyenneté mondiale,* pp.3-4

UNESCO, 1998, *Rapport Mondial sur la Culture, Culture ? Créativité et Marchés,* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113822_fre