Éducation à l'environnement : comment éviter le transfert de charge ?

Philippe Éon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/1916>

DOI : 10.4000/ere.1916

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Philippe Éon, « Éducation à l'environnement : comment éviter le transfert de charge ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 8 | 2009, mis en ligne le 20 décembre 2009, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/1916> ; DOI : 10.4000/ere.1916

Éducation à l'environnement : comment éviter le transfert de charge ?

Philippe Éon

- 1 En généralisant l'éducation à l'environnement dans les écoles françaises, le ministère de l'Éducation nationale a aussi propagé le sigle « EEDD », qu'il était possible de déplier de deux façons : s'agissait-il d'une « éducation à l'environnement pour un développement durable » ou bien fallait-il parler d'une « éducation à l'environnement vers un développement durable » ? Depuis 2007, le doute n'a plus lieu d'être. On parle désormais en France d'une éducation au développement durable (EDD). La simplicité y a gagné ; on ne constate, en revanche, aucune amélioration dans le traitement de la syntaxe.
- 2 Il n'est pas inutile de rappeler, en effet, que ni « l'éducation à l'environnement » ni « l'éducation au développement durable » ne sont acceptables d'un point de vue strictement grammatical. Le verbe « éduquer » étant transitif, la règle voudrait qu'il soit suivi exclusivement d'un complément d'objet direct. S'il est juste d'éduquer les enfants, les élèves ou quelque public que ce soit, il n'est pas correct d'entreprendre de les éduquer à l'environnement ou au développement durable.
- 3 Bien heureusement, on ne peut pas imputer cette dérive syntaxique aux seules préoccupations environnementales. En fait, si nous voulions vraiment respecter la grammaire, il faudrait réviser la plupart des objectifs que les éducateurs sont censés poursuivre au sein du système scolaire français : n'ont-ils pas pour mission d'éduquer les élèves à la santé, à la citoyenneté, à l'esprit de défense, à la sécurité routière, à de nombreuses valeurs (tolérance, respect, etc.), au fait religieux, au goût et à tant d'autres choses ?
- 4 Prendre ses aises avec la grammaire revient à dire qu'elle est accessoire par rapport à des impératifs supérieurs. Il est donc parfaitement légitime de réaménager notre syntaxe, si c'est pour mieux répondre, par les mots et par les actes qu'ils expriment,

aux alertes que nous déchiffrons dans la réalité et tout spécialement aux défis environnementaux (selon l'expression désormais consacrée).

- 5 Il reste que la référence à la règle grammaticale, que l'on a renoncé à suivre, permet de mieux entendre les lieux communs qui chevillent nos jugements, nos discours, notre politique, nos programmes d'action, nos chartes, et l'ensemble de nos projets pédagogiques.
- 6 À propos de l'éducation à l'environnement, on peut ainsi faire deux remarques. Tout d'abord, le besoin de préciser à quoi on éduque signifie que l'éducation ne tire plus son sens d'une finalité qui lui serait immanente. Si l'éducation des enfants se déduisait de leur situation spécifique par rapport aux adultes et par rapport au monde dans lequel ils naissent, il ne serait pas nécessaire de préciser à quoi il faut les éduquer. L'éducation serait, par exemple, l'ensemble des soins qu'il faut prodiguer à l'enfant, vivant inachevé, pour qu'il se développe jusqu'au stade de sa viabilité. Elle pourrait aussi bien être le moyen nécessaire de modeler « l'animalité » de l'enfant pour qu'il vive en société sans mettre en péril la cohésion du groupe qui lui a permis de grandir. Mais elle pourrait tout aussi bien former en lui la raison et la liberté qui feront de lui un citoyen à la fois bénéficiaire et garant des lois qui sont au principe de l'État dont il sera membre. Dans chacune de ces modélisations philosophiques (qui ne sont pas les seules possibles), les enfants ont besoin d'être éduqués pour devenir aussi humains que leurs éducateurs. La finalité de l'éducation est donnée par l'humanité préalable et concrète des éducateurs ; c'est pourquoi elle est immanente à la relation qu'ils instaurent avec les enfants dont ils ont la charge.
- 7 Deuxièmement, quand on précise à quoi il est nécessaire d'éduquer les enfants, on s'astreint en quelque sorte à un formidable élan de confiance à l'égard de la pratique éducative. On en appelle à l'éducation comme si elle était, tout bien considéré, la meilleure et parfois la seule réponse aux nombreux problèmes qui se posent à nous (violence sociale, racisme, dégradation de l'environnement, crise de la représentation politique, malaise adolescent, dépendances, risques sanitaires, défaut de culture, etc.).
- 8 Une telle confiance a de quoi surprendre. Notre modernité semble plutôt marquée par une grave crise de l'éducation. Notre système scolaire peine d'ailleurs à projeter les jeunes générations vers un avenir qui leur donne envie de grandir. Plus généralement, il paraît étrange d'oublier que le processus et la promesse d'humanisation qui caractérisent toute éducation, restent conditionnés par l'humanité concrète, limitée, parfois glorieuse parfois tout aussi misérable, tantôt rationnelle, tantôt délirante, des éducateurs.
- 9 Quoi qu'il en soit, il ne serait pas conséquent de prétendre éduquer à l'environnement, ou à autre chose d'ailleurs, sans être fermement persuadé d'obtenir les effets attendus par la pratique éducative. Le récent rapport élaboré par le groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, sous la présidence de Jacques Brégeon, en apporte une illustration très claire :

[...] l'éducation au développement durable, c'est en quelque sorte le volet « compétences » et « ressources humaines » de la politique de développement durable. [...] la réussite de l'éducation au développement durable est la clef de l'efficacité de la politique nationale de développement durable. [...] Dans ce cadre, le rôle de la sphère éducative est de premier rang ; l'efficacité de sa mobilisation déterminera dans une large mesure la capacité de la société à répondre aux défis du XXI^e siècle. (Groupe de travail Éducation au développement durable, 2008, p. 4)

- 10 D'où nous vient la confiance que nous investissons dans l'éducation à l'environnement ou au développement durable ? Pourquoi sommes-nous convaincus que nous obtiendrons par le biais éducatif des effets qui seront décisifs pour la préservation de notre environnement, voire de notre société ? Cette confiance ne peut pas aujourd'hui se fonder, de manière inductive, sur une efficacité avérée de l'éducation à l'environnement. Nous en sommes aux prémisses. Alors de quoi se nourrit-elle ?
- 11 On peut essayer de le découvrir en se projetant, par la pensée, au point limite de dissonance cognitive où l'éducation à l'environnement apparaîtrait exactement comme le contraire de ce qu'elle prétend être ou faire.
- 12 S'il s'avérait que l'éducation à l'environnement revient finalement à se débarrasser sur les générations futures des problèmes environnementaux dont nous sommes responsables, si cette éducation n'était en réalité qu'un habile transfert de charge consistant à léguer aux jeunes les fameux défis environnementaux que nous sommes incapables d'affronter nous-mêmes, alors nous considérerions l'éducation à l'environnement moins avec scepticisme qu'avec un profond sentiment de rejet.
- 13 Non seulement la méthode du transfert de charge contredirait les objectifs de l'éducation à l'environnement mais elle serait tout simplement inacceptable - au plan moral cette fois-ci. Parce que l'hypothèse d'un transfert de charge heurte notre attachement intuitif à certaines des valeurs que nous croyons défendre au moment même où nous « éduquons à l'environnement », il est donc important de construire le socle conceptuel qui permettra de placer l'éducation à l'environnement au-dessus de tout soupçon.
- 14 Ne l'est-elle pas déjà ? N'en sommes-nous pas les garants sincères ? Ne sommes-nous pas déjà suffisamment offusqués à l'idée que nous pourrions éduquer les jeunes à l'environnement uniquement pour qu'ils prennent en main les problèmes que nous ne réglons pas nous-mêmes ? C'est sans doute ce que notre confiance nous incite à répondre !
- 15 Il n'est toutefois pas nécessaire de chercher bien loin pour détecter quelques indices susceptibles d'ébranler cette confiance. D'abord, on doit reconnaître dans l'éducation à l'environnement une manière indirecte d'agir. En cela, elle s'apparente complètement à un transfert de charge. Quand nous éduquons les jeunes générations à l'environnement, nous cherchons finalement par leur intermédiaire à réduire la pression que les activités humaines font peser sur l'environnement. Nous reportons sur elles la charge d'un certain nombre d'actions que nous jugeons nous-mêmes souhaitables pour l'environnement.
- 16 Et pourtant, ne faudrait-il pas agir au plus vite ? N'entend-on pas dire régulièrement, en ce qui concerne l'environnement, qu'il n'y a plus le droit d'attendre ? C'est en tout cas ce que dit Hubert Reeves dans une formulation étonnante : « Agir dès maintenant, c'est l'urgence ». C'est aussi ce que semblent penser les membres du groupe de travail présidé par Jacques Brégeon puisqu'ils font figurer cette citation de Hubert Reeves en tête de leur rapport.
- 17 Notons que Hubert Reeves ne dit pas : « éduquer à l'environnement dès maintenant pour mieux agir un peu plus tard, c'est l'urgence ». Il dit bien « agir dès maintenant, c'est l'urgence ». Est-ce que cela n'autorise pas un léger soupçon ? N'avons-nous pas quelques raisons de considérer que le temps et l'énergie investis dans l'éducation à

l'environnement ne font malheureusement que différer le moment où il faudra effectivement agir ?

- 18 Certes, il est aisé d'écarter ce doute. On peut très bien éduquer à l'environnement en agissant parallèlement pour réduire dès maintenant la pression humaine exercée sur l'environnement. Cette objection est parfaitement valable, à condition toutefois de s'entendre sur le moment où on reconnaît qu'une action est accomplie et sur le degré d'urgence qui s'impose à l'action environnementale.
- 19 Annoncer les objectifs d'une stratégie environnementale, même nationale, est-ce suffisant pour dire qu'on agit ? Se réunir, même dans le cadre d'un Grenelle de l'environnement, est-ce déjà agir ? On voit bien que, sur certains dossiers, rien n'est moins sûr.
- 20 Dirions-nous d'autre part qu'en préparant dès maintenant l'après-Kyoto, la communauté internationale agit dès maintenant pour lutter contre le changement climatique ou qu'elle ne fait que repousser le moment où elle se décidera enfin à agir ?
- 21 Ces questions nous renvoient en fait à deux difficultés. La première difficulté relève d'une philosophie de l'action et donne sens à des interrogations de ce type : quel est le sujet d'une action, qu'est-ce qui distingue une action d'un événement, quel rapport y a-t-il entre action et intention, quand commence une action, quelle est la différence entre une action qui échoue et une action qui réussit, etc. ? La deuxième difficulté nous est plus familière ; elle nous environne en quelque sorte. Elle touche à la différence d'échelle impressionnante qui apparaît entre l'action individuelle (ce qui dépend de moi quand je décide de faire des économies de chauffage) et le genre de changements (dans l'exploitation des ressources, dans la consommation, dans l'atmosphère, dans les écosystèmes, dans le cycle du carbone, etc.) qui nous permettraient de dire que les fameux défis environnementaux appartiennent désormais au passé.
- 22 Pour signifier la solution de continuité qui surgit entre le modèle de l'action individuelle et le niveau d'efficacité nécessaire au niveau planétaire, on mobilise la notion de complexité : complexité de la politique à l'ère de la société de masse, complexité des enjeux internationaux, complexité des interdépendances dans une économie mondialisée, complexité des processus naturels concernés, complexité des connaissances requises pour une évaluation des programmes environnementaux.
- 23 Tant de complexité oblige à beaucoup de prudence et de lucidité. Il faut, bien évidemment, préparer les individus à agir en fonction d'une complexité qui les privera de toute façon, à leur échelle, des résultats immédiats et gratifiants de leur propre action. C'est l'une des missions de l'éducation à l'environnement. Mais le risque, me semble-t-il, est de ne plus même chercher à franchir le cap de la pratique éducative et de renoncer d'emblée à faire autre chose.
- 24 Je vois une première manifestation de ce risque dans le réflexe qui nous pousse, dès qu'il s'agit d'élaborer une stratégie environnementale, à penser avant toute chose à l'étape de la formation (l'incontournable stage qui comptera comme preuve d'une démarche engagée !).
- 25 Ce risque se manifeste aussi dans la précaution excessive avec laquelle les pédagogues s'efforcent de protéger leur champ d'action des multiples pollutions produites par les contraintes de la gestion, par l'idéologie de l'efficacité et du chiffre ou par le formatage comportemental.

- 26 Il se manifeste enfin dans cette évolution lexicale à laquelle le rapport du Groupe de travail Éducation au développement durable (2008) n'échappe pas et qui consiste à associer systématiquement pédagogie et action : nous aimerions tellement croire que nous faisons réellement quelque chose quand nous éduquons et quand nous enseignons !¹
- 27 Cette tendance est tout à fait compréhensible. Elle s'explique historiquement par l'héritage des Lumières au nom duquel on est tenté d'accorder à l'éducation une place éminente dans le changement politique. Mais ce n'est pas la seule raison. En dépit des ingrédients parfois troubles qui la constituent, la relation éducative représente finalement un modèle d'action familial et rassurant. Le face-à-face qui la caractérise maintient le cadre d'une pratique à la mesure de l'individu. Reconnaissons alors que l'éducation à l'environnement est une espèce de réserve morale et psychologique dans laquelle nous puisons sans cesse, individuellement ou collectivement, la conviction qu'il est possible d'agir en faveur de l'environnement.
- 28 Pour éviter qu'une telle conviction ne légitime subrepticement la généralisation d'un transfert de charge vers les jeunes générations, ce qui en serait l'effet le plus pervers, il me paraît cependant essentiel de questionner l'éducation à l'environnement (et surtout le discours sur l'éducation à l'environnement) à partir des trois principes suivants.
1. Toute éducation est une pratique seconde et se comprend par la manière dont les éducateurs accomplissent leur propre humanité - politiquement, socialement, moralement, spirituellement, etc. On ne saurait éduquer à l'environnement sans se porter garant, dans sa vie d'adulte, dans sa vie de citoyen, dans sa vie professionnelle, d'un monde humain dans lequel l'environnement est pris en compte. Cette expression « prendre en compte l'environnement » est assurément beaucoup trop vague. Mais dans les contextes de la vie concrète, en particulier dans le cadre scolaire, elle gagne très vite un sens précis : une communauté éducative peut-elle prétendre éduquer les élèves à l'environnement si elle n'est pas capable de s'organiser par elle-même pour réduire l'impact environnemental de ses activités ? Que fait-elle pour modifier ses habitudes de déplacement ? Que fait-elle pour réduire sa consommation de papier ? Etc.
 2. Comme pratique seconde, l'éducation à l'environnement tire son sens de ce que peut être une action ou une politique environnementale. Autrement dit, il faut annoncer en vue de quoi on éduque à l'environnement et subordonner l'éducation à l'environnement aux actions que nous prétendons accomplir en faveur de l'environnement. En quoi, par exemple, l'éducation à l'environnement peut-elle contribuer à réduire de 20 % les émissions de gaz à effet de serre du pays (et peut-être d'abord de l'établissement où on enseigne) d'ici 2020 ? Cela n'implique pas de soumettre à quantification les résultats de la pratique éducative. Cela signifie plutôt que nous ne saurions prétendre éduquer à l'environnement si nous n'étions pas capables de justifier une action environnementale en fonction d'objectifs chiffrés et de délais précis. Notons que le rapport du Groupe de travail Éducation au développement durable (2008), qui vante largement les mérites de l'action, reste étrangement silencieux sur les objectifs de la Stratégie nationale de développement durable (adoptée par l'État français en 2003) ou sur les objectifs du protocole de Kyoto. Si nous avons vraiment l'intention d'éduquer les jeunes « à l'environnement », je ne pense pas que nous ayons le droit de manquer de clarté sur les buts que nous voulons réellement atteindre en agissant au nom de l'environnement.
 3. Enfin, si l'éducation est « une clef » pour l'avenir de notre environnement et de notre société, alors il n'y a pas de raison de ne pas actionner tous les leviers de l'éducation. Or l'un de ces leviers me semble être la réalité physique et sociale de l'environnement que constitue l'école. En modifiant cet environnement au nom d'objectifs environnementaux, les

éducateurs ne se contentent pas d'agir directement en faveur de l'environnement, ils peuvent aussi espérer induire les changements de représentations et de comportements souhaitables chez ceux qu'ils éduquent. Bref, plutôt que d'éduquer à l'environnement au risque de transférer la charge de l'action sur les jeunes générations, ils prennent le parti d'éduquer en vertu et au nom de leur propre action.

BIBLIOGRAPHIE

Groupe de travail Éducation au développement durable. (2008). *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*. Consulté en août 2009 sur : http://media.education.gouv.fr/file/2008/27/0/Strategie_pour_1_EDD_23270.pdf

NOTES

1. « L'École agit ! » est le nom de l'opération lancée par le ministère de l'Éducation nationale au mois de novembre 2007 à la suite du Grenelle de l'environnement.

AUTEUR

PHILIPPE ÉON

De formation philosophique, Philippe Éon a exercé la fonction d'enseignant dans de nombreuses institutions en France et à l'étranger. Directeur de cabinet adjoint au Rectorat de Poitiers de 2006 à 2008, il est à l'origine du Collectif Carbone (www.collectifcarbone.org). Il occupe désormais un poste de chargé de mission développement durable à la Communauté d'agglomération du Pays Châtelleraudais.