

Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ?

DU MONDE-OBJET AU MONDE-PROJET

Philippe MEIRIEU
Professeur des universités

Quand il se penche sur son passé, le pédagogue s'aperçoit qu'il a côtoyé, souvent sans le savoir, " l'Éducation relative à l'environnement " qui fait l'objet de ce Forum. Cela a été mon cas bien des fois. Il y a vingt ans, à l'époque où je militais dans un mouvement d'Éducation Populaire, j'étais un ardent militant de ce que nous nommions " les classes vertes " et qui se sont développées et diversifiées ensuite sous l'appellation de " classes transplantées " : il s'agissait bien là de permettre à des élèves de réfléchir, dans des environnements différents et à l'occasion d'activités pédagogiques diversifiées, sur l'interaction entre les hommes et le monde. En remontant un peu plus loin dans le temps, je me souviens qu'à mes débuts dans l'enseignement, j'étais un fervent adepte de Célestin Freinet, un des plus grands pédagogues français, qui ne cessait d'insister, à travers ce qu'il revendiquait comme un " matérialisme pédagogique ", sur l'importance du milieu et de l'environnement dans l'éducation. Plus profondément même, il y avait chez Freinet le sentiment que c'est dans un " contact authentique avec la nature " que l'enfant peut se développer : ce que l'on a souvent identifié chez lui comme un " vitalisme " un peu naïf ou un " naturalisme " hérité de ses origines rurales peut être compris aussi comme un véritable souci de permettre à l'enfant de se développer en relation et en interaction avec un univers à sa mesure, en rencontrant les " réalités premières " - la terre, l'eau, le ciel, le feu - dont la densité anthropologique interpelle aussi bien l'intelligence que la sensibilité. On pourrait aussi évoquer Decroly, ce pédagogue belge célèbre dont chacun sait qu'il avait fait de la prise en compte de l'environnement, dans toutes ses dimensions, le point nodal de sa pédagogie. Et encore au-delà, bien sûr, il faut remonter à Rousseau qui est, tout à la fois, le père de l'écologie et de l'Éducation à l'environnement. Ceux qui parmi vous ont lu l'*Émile* se souviennent sans doute des quelques phrases par lesquelles s'ouvre le livre et qu'on ne cite jamais suffisamment tant elles sont prémonitoires : " *Tout est bien,*

dit Rousseau, *sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre ; il mêle et confond les climats, les éléments et les saisons ; il mutile son chien, son esclave et son cheval ; il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres ; il ne veut rien tel que l'a fait nature, pas même l'homme ; il le faut dresser pour lui, comme un cheval de manège ; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin.* ” Et, se proposant de réfléchir à l'éducation, Rousseau propose non pas une éducation qui “ suive la nature ” - il est bien conscient que “ la nature ” n'existe pas et que, dès lors qu'il y a “ civilisation ”, la nature est créée par l'homme - mais une éducation qui, par un surcroît d'artifices, restaure les “ principes ” de la nature. Et il formule, dans le livre premier de l'*Émile*, ces quelques phrases qui pourraient toujours servir de manifeste à une Éducation à l'environnement : “ *Dans l'ordre naturel, dit Rousseau, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux (les devoirs) qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne* ”. Vivre. “ Vivre dans le monde ” est “ le métier que je veux lui apprendre ”. Voilà, de toute évidence, un objectif fondamental pour ce que l'on entend habituellement par l'Éducation à l'environnement.

Pour aller plus avant dans la réflexion, j'organiserai mes remarques en quatre parties :

- Dans un premier temps, je m'interrogerai sur les justifications traditionnelles de l'Éducation à l'environnement.

- Dans un second temps, je m'interrogerai sur les dérives de ces justifications et je montrerai que, si l'on cherche absolument à justifier l'Éducation à l'environnement par une sorte de légitimité externe à l'acte éducatif, on se trouve devant des difficultés considérables.

- Dans une troisième partie, je tenterai de montrer que l'on peut, de mon point de vue, ébaucher un projet éducatif, un vrai projet d'éducation pour l'Éducation à l'environnement.

- Et enfin, dans une quatrième partie, j'esquisserai quelques exigences possibles pour concrétiser cette Éducation à l'environnement.

Quelles justifications pour introduire une Éducation à l'environnement ?

Il existe déjà de très nombreux travaux sur cette question. Plusieurs typologies existent, comme celle de mes collègues Louise Guilbert et Benoît Gauthier de l'Université de Laval qui distinguent les orientations behavioriste, humaniste, critique et réflexive¹. Je voudrais, à partir de leur analyse, proposer une grille légèrement différente et la formuler d'un point de vue plus spécifiquement pédagogique.

On peut considérer, en effet, qu'il est important d'éduquer à l'environnement essentiellement pour quatre types de raisons :

D'abord parce que c'est une préoccupation contemporaine et qu'après tout, cela justifie que l'on en fasse, sinon une discipline nouvelle, du moins un objet de travail scolaire nouveau, à la manière de ce qui se passe pour l'informatique. Il n'existait pas d'outils informatiques, il en existe aujourd'hui... cela justifie que l'on introduise l'informatique dans l'enseignement. Il n'y a rien d'extraordinaire à cela : les disciplines scolaires ne sont ni figées ni définitives. Certaines apparaissent dans l'histoire, d'autres disparaissent. En France, par exemple, il y a un siècle, il existait une discipline qui s'appelait l'Hygiène et qui a aujourd'hui disparu, probablement parce qu'on la considérait comme obsolète. D'autres disciplines sont apparues, comme les Sciences économiques et sociales qui n'existaient pas il y a quelques années et qui ne sont pas un simple prolongement de la Géographie mais bien une discipline à part entière. On s'interroge aujourd'hui, dans nos sociétés où les repères moraux ont largement disparu, sur l'opportunité d'introduire le Droit comme discipline à part entière ; j'y serais personnellement très favorable mais le débat reste ouvert. On pourrait donc simplement plaider, dans cette perspective, pour l'introduction de l'Éducation à l'environnement dans l'École en disant : puisqu'il y a une préoccupation sociale largement partagée sur cette question, puisqu'il existe des savoirs relatifs à l'environnement qui sont maintenant bien stabilisés, puisque cette question doit, de l'avis général, faire partie du bagage de " l'honnête homme du XXIe siècle " ... et bien, dans une perspective encyclopédique - au bon sens du terme - introduisons une discipline nouvelle et élaborons des programmes qui garantissent l'accès de tous à ce cet ensemble de connaissances indispensables aujourd'hui.

Le deuxième type de justifications, qui est probablement, d'ailleurs, le plus fréquent dans l'opinion - comme en témoigne les sondages -, renvoie au référent behavioriste : il faut éduquer à l'environnement, dit-on dans cette perspective,

¹ Cf. " La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ? ", *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, volume 1, 1998-1999, Université du Québec à Montréal, pages 217 à 223.

parce qu'il faut permettre aux enfants, très tôt, d'acquérir des réflexes, d'adopter des comportements qui sont devenus nécessaires pour la survie même de la planète. Ainsi, en France, la Charte d'Éducation à l'environnement de 1977 développe l'idée que l'Éducation à l'environnement a pour objectif de permettre aux élèves de s'abstenir de toute destruction, de toute perturbation inutile du milieu naturel et d'éviter le gaspillage. Dans les résultats de la conférence de l'UNESCO, ici même à Paris en 1978, on trouve des attendus qui reprennent, très largement, cette conception behavioriste : il s'agit essentiellement d'inculquer des comportements qui s'avèrent aujourd'hui absolument indispensables pour la survie collective de la planète et pour le bien vivre de l'ensemble des citoyens.

Une troisième approche, qui est assez largement dominante chez les enseignants, considère que l'Éducation à l'environnement permet d'abord et surtout d'introduire une démarche nouvelle, une manière originale de penser le monde comme un système complexe constitué d'une multitude d'éléments en interaction. Il s'agit ici d'introduire, à travers l'Éducation à l'environnement, une approche systémique et globale, fidèle à l'enseignement de penseurs comme Edgar Morin ou Joël de Rosnay. Nous ne sommes plus dans une justification par l'enrichissement culturel ou le dressage comportemental, mais, bien plus largement, dans la perspective d'une véritable révolution dans la manière de penser le monde et de se penser dans le monde : il faut apprendre à relier les éléments entre eux, montrer à quel point l'homme est inscrit dans un ensemble et à quel point, chaque fois que l'on agit sur l'un des éléments, cela retentit sur la totalité. Il s'agit, par l'approche systémique, de permettre aux individus de comprendre comment fonctionne le vaste monde dans lequel ils se trouvent ; il s'agit aussi de leur montrer comment, de fait et quoi qu'ils en pensent, ils disposent d'un pouvoir bien réel d'agir sur le monde et cela, tant au niveau local qu'au niveau national ou planétaire. Chacun doit se percevoir comme un élément solidaire dans un vaste système où tout agit sur tout et où nul n'est condamné à l'impuissance ou à la passivité. C'est un changement radical de perspective qui est visé, l'acquisition, à travers une nouvelle méthode, d'une nouvelle posture.

Il existe, enfin, un quatrième type de justifications de l'introduction de l'Éducation à l'environnement qui renvoie à sa fonction de critique sociale. Cette dimension a été développée au cours du Forum de Lille par Lucie Sauvé ; elle est reprise, entre autres, par Jacques Desautels² qui considère que l'objectif de l'Éducation à l'Environnement est de permettre l'émergence de “ citoyens résistants ”, de “ citoyens débatteurs ”, de citoyens qui n'acceptent pas que l'on pense à leur place et qui interviennent dans le débat public avec force, en particulier pour y faire prévaloir le politique sur la toute puissance de

² Cf. “ Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement ”, *idem*, pages 179 à 183.

l'économique. Cette approche a essentiellement pour objectif de favoriser l'émergence d'une capacité de résistance réflexive, de susciter la volonté de lutter contre toutes les hégémonies et d'oppression. Elle est, le plus souvent, très étroitement articulée au mouvement de résistance à la mondialisation libérale.

Voilà donc quatre séries de justifications qui permettent d'argumenter du bien-fondé de l'introduction de l'Éducation à l'environnement, mais au nom de paradigmes tout à fait différents : le paradigme encyclopédique qui renvoie à " ce qu'il faut savoir ", le paradigme behavioriste qui forme à " ce qu'il faut faire ", le paradigme systémique qui montre " comment on doit penser " et le paradigme critique qui souligne " ce à quoi l'on doit résister ". On trouve des traces de ces différents paradigmes, souvent entremêlés, dans la plupart des textes : les programmes scolaires d'Éducation à l'environnement s'appuient, à la fois, sur le paradigme encyclopédique et sur le paradigme systémique. Le paradigme behavioriste est présent dans la charte de 1977, dans la conférence de l'UNESCO de 1978, mais on le retrouve aussi dans la Charte française de 1993, où apparaît aussi le paradigme systémique. Le chapitre 36 de l'Agenda 21 reprend ce paradigme systémique en affirmant la nécessité de permettre aux individus de réfléchir de manière nouvelle sur leur place dans le monde, mais ce même texte laisse entrevoir le paradigme critique qui devient, lui, dominant dans les travaux qui paraissent aujourd'hui.

Mais, à y regarder de près, les fonctions encyclopédique, behavioriste, systémique et critique, ne sont peut-être pas vraiment spécifiques de l'Éducation à l'environnement. On pourrait même tenter de montrer qu'à peu près toutes les disciplines scolaires articulent plus ou moins ces quatre fonctions et s'en prévalent : ce ne serait pas difficile s'agissant de l'Histoire ou de la Philosophie, mais ce serait aussi possible pour la Physique ou la Biologie. Les Mathématiques elles-mêmes renvoient bien, tout à la fois, à un corps de savoirs qu'il faut connaître - donc au registre encyclopédique -, à des apprentissages mécaniques qu'il faut maîtriser - et qui supposent un traitement behavioriste -, à l'acquisition d'une démarche de pensée complexe et rigoureuse à la fois - qu'on peut rapporter à la fonction systémique - et à une formation à la pensée critique qui permet de résister, au nom de l'exigence scientifique, au préjugé, à l'opinion, à la superstition.

Mais on pourrait aussi montrer que ces quatre justifications traditionnelles qui permettent d'imposer, chacune à leur manière, l'Éducation à l'environnement, ne peuvent pas véritablement la " fonder ". Et cela, justement, parce que chacune est porteuse, potentiellement, de graves dérives.

Quelles dérives menacent-elles l'Éducation à l'environnement ?

Entrer dans l'Éducation à l'environnement par l'approche encyclopédique, c'est, bien évidemment, rencontrer le danger de ce que Célestin Freinet nommait la scolastique : un savoir purement déclaratif, un savoir formel sur les choses et le monde qui, finalement, n'est utilisable, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, que comme moyen de " distinction " : se distinguer à l'examen, se distinguer en société, s'exhausser au-dessus de ceux qui ne savent pas en montrant que l'on sait. En matière d'environnement comme dans tous les domaines, nous sommes menacés par ce que Paolo Freire nommait " la pédagogie bancaire ", cette pédagogie marchande où l'élève n'apprend que pour " rendre " à son enseignant, le jour de l'examen, un savoir qui ne le concerne pas. Certes, nous ne pouvons pas nous passer de la " dimension culturelle " des apprentissages, mais celle-ci peut toujours basculer dans un formalisme stérile...

La pédagogie béhavioriste, elle aussi, est sans doute nécessaire : en matière d'environnement comme partout, il nous faut apprendre un certain nombre de gestes élémentaires que nous pouvons reproduire de manière automatique, sans y investir la moindre énergie intellectuelle. Heureusement, d'ailleurs, que nous sommes, ainsi, " dressés " à effectuer ces gestes et que nous n'avons pas à réfléchir à chaque instant à tout ce que nous faisons, sinon nous ne pourrions plus réfléchir à rien. Il est donc tout à fait légitime qu'une société " conditionne " ses enfants en leur inculquant des comportements qui garantissent sa survie et, donc, la survie des individus eux-mêmes. Mais en même temps, il est évident que cela peut basculer dans un pur dressage et que le dressage habitue les êtres à une exécution mécanique de gestes qui finissent par abolir en lui toute possibilité de réflexion. Systématisé, le dressage prépare le totalitarisme, comme nous le montrent bien les romans de science-fiction les plus noirs, tel *1984* de Georges Orwell. En matière d'environnement, s'il est donc nécessaire de faire acquérir des réflexes élémentaires (ne pas jeter ses papiers par terre, trier systématiquement les déchets, etc.), il est évident que la promotion du seul dressage comportemental aboutirait simplement à l'instauration d'une société policière.

La démarche systémique dans l'Éducation à l'environnement a été longuement et très précisément travaillée par les spécialistes, depuis Pierre Giolitto et Maryse Clary³. Elle a fait l'objet de nombreuses expérimentations et publications. De très nombreux outils existent aujourd'hui qui s'inspirent de cette méthode. Et, effectivement, prendre conscience que le monde est un système, que, dans ce système, les éléments sont en interaction les uns avec les autres, est tout à fait essentiel. Mais nous sommes toujours menacés, dès que l'on insiste, de manière aussi importante, sur la démarche, par une sorte de dissolution méthodologique de l'objet. Finalement, on ne parle plus que de la

³ Cf. *Éduquer à l'environnement*, Hachette éducation, Paris, 1994.

méthode elle-même par laquelle on approche l'objet, quitte à tomber parfois dans ce que nos adversaires stigmatisent sous le nom de pédagogisme. L'approche systémique de l'Éducation à l'environnement peut ainsi basculer dans une sorte de jeu intellectuel, où le simple plaisir de l'agencement fait perdre de vue l'importance des enjeux.

La fonction critique fait, aujourd'hui, l'objet d'un consensus assez large. Il s'agit, dit-on, de forger des “ esprits résistants ” : résistant à l'impérialisme du tout économique, au néo-libéralisme galopant, à la toute-puissance des marchés financiers et des conditionnements médiatiques du “ village global ”. On ne peut que souscrire à un tel projet. Mais est-il, pour autant, exempt de toute ambivalence ? Les pays qui vécurent, jadis, la colonisation savent bien le prix qu'il faut payer en asservissement au libérateur pour sa “ libération ”. Et nos élèves sont souvent dans la même situation : nous leur demandons, bien souvent, de payer en asservissement à l'émancipateur l'organisation de leur propre émancipation. Il y a ainsi, dans la posture de l'éducation critique, quelque chose d'éminemment dangereux : le libérateur est toujours tenté de récupérer en séduction à son égard la critique qu'il entend promouvoir à l'égard des autres. Or, l'école est un lieu où, précisément, l'on apprend à ne pas juger de la valeur d'un énoncé à partir du statut de celui qui l'énonce... fût-il enseignant, grand émancipateur, pourfendeur de la mondialisation marchande ! À cet égard, rien n'est plus contraire à l'éducation qu'une forme d'endoctrinement, fut-elle, par ailleurs, légitime idéologiquement. L'éducateur que je suis ne peut pas l'accepter, même si cette forme d'endoctrinement est parfaitement conforme aux objectifs politiques et idéologiques qui sont les miens... Parce que l'endoctrinement est, par nature, contraire à la démarche éducative elle-même.

Ainsi, si l'on en reste à ces quatre justifications, on risque, me semble-t-il, d'aboutir à un certain nombre d'apories. C'est la raison pour laquelle je voudrais, dans une troisième partie, essayer d'identifier ce que pourrait être un projet véritablement éducatif pour l'Éducation à l'environnement.

Quel projet éducatif pour l'Éducation à l'environnement ?

Je vais tenter de l'esquisser en explorant brièvement trois pistes : à mes yeux, éduquer à l'environnement c'est, d'abord, *faire exister le monde* ; c'est, ensuite, *faire exister les autres dans le monde* ; c'est, enfin, *passer avec nos élèves, avec ceux et celles avec qui nous travaillons, de ce que j'appelle “ un monde objet ” à “ un monde projet ”*.

Faire exister le monde : les éducateurs savent bien qu'il n'y a rien d'évident dans l'existence du monde. Les psychologues, comme Piaget, ont très bien montré que, pour l'enfant, le monde n'existe pas. L'enfant vit d'abord dans

l' " égocentrisme initial " et quand, au-dessus de sa tête passent des nuages qui cachent le soleil, il imagine que c'est parce qu'il vient de faire une bêtise. Tout est ramené à lui, à sa propre subjectivité, à ce que les psychanalystes désignent comme la toute puissance de son imaginaire. Le monde est vécu sur un mode que les cliniciens nomment " l'oralité ", c'est-à-dire que je ne connais du monde, ou ne veux connaître du monde, que ce que j'intègre dans ma propre imagination.

Quiconque a travaillé un peu avec des enfants, sait à quel point l'extériorité du monde n'est pas donnée mais est à construire. Le monde extérieur, celui qui résiste, celui qui n'est pas un pur objet de mon esprit, celui que mon imaginaire ne peut ingérer et faire sien... ce monde-là n'est pas de l'ordre de l'évidence, il est construit, lentement, souvent difficilement. Il est d'autant plus important de réaffirmer cela fortement que nous vivons dans un univers - et je pense ici plus particulièrement à la France et aux pays développés - où beaucoup d'enfants arrivent à l'école pleins de leur tumulte intérieur, au point qu'ils en deviennent incapables d'entendre qu'il existe une extériorité. Nous connaissons tous ces enfants qui entrent en classe tellement sur les nerfs que, si la maîtresse les regarde, ils imaginent que c'est pour les persécuter et que, si elle ne les regarde pas, ils croient que c'est parce qu'elle ne les aime plus. Ils ne peuvent admettre que c'est, tout simplement, parce qu'elle a quelque chose d'autre à faire ! Dans un travail récent, l'une de mes collaboratrices étudie avec beaucoup de finesse ce qu'elle appelle " l'absence de dissociation entre le moi intérieur et le monde comme objet " ⁴. Elle parle de ces enfants dont le moi intérieur est tellement tourmenté qu'ils n'imaginent pas qu'il existe un monde en dehors d'eux-mêmes. Elle raconte des anecdotes aussi simples et terribles que celle de cet enfant, trouvé un jour à la porte d'un cours d'anglais, et qui avait été exclu tout simplement parce qu'il avait refusé de traduire la phrase imposée par son professeur : " La voiture de mon voisin est plus rapide que celle de mon père ". Pour lui, c'était inconcevable parce qu'il était dans un rapport à la langue entièrement phagocyté par son imaginaire. Il ne pouvait pas comprendre qu'on lui demandait simplement d'utiliser le comparatif ; il pensait qu'il s'agissait de lui... La chose est d'autant plus terrible, d'ailleurs, qu'après s'être entretenu avec cet élève, ma collaboratrice a découvert que c'était un élève qui n'avait pas de père.

Les élèves vivent ainsi souvent dans une perspective où rien n'existe en dehors de leur esprit ; le rôle des adultes est alors, précisément, de faire exister le réel pour eux. La " leçon de choses " de jadis n'avait pas d'autre fonction. Si le maître apporte des objets dans la classe, c'est parce que seul l'objet, compris dans son extériorité, permet à l'enfant de sortir de l'empire de la parole et de l'imaginaire : l'objet est là ; on en parle, le maître en parle, l'élève peut

⁴ Cf. Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec*, ESF éditeur, Paris, 2001.

contredire le maître et confronter ce qu'il voit avec ce que d'autres perçoivent. Il ne s'agit plus de croire quiconque sur parole, d'en rester à l'impression, à l'émotion non distanciée ; il s'agit de construire simultanément l'objet et la subjectivité qui s'en saisit, le " je " et le " il ", dans une réciprocité qui n'a plus rien à voir avec la fusion de l'égo-centrisme initial. Si j'ai soutenu, pour ma part, au moment où elle a été lancée, l'opération " La Main à la Pâte ", qui cherche à introduire l'expérimentation scientifique dans les écoles primaires françaises, c'est parce que qu'en réintroduisant la manipulation des objets dans la classe, elle permettait de faire sortir les enfants de la toute-puissance de leur parole et de leur imaginaire. Quand on distribue à des élèves une pile, trois fils électriques et deux ampoules, celui qui a raison ce n'est pas celui qui crie le plus fort, qui impressionne ou qui séduit, c'est bien celui qui fait en sorte que l'ampoule s'allume. Cela ne paraît rien... c'est pourtant très important ! Cela veut dire que le monde existe dans son " objectalité ", à l'extérieur de nous-mêmes et que nous devons faire avec cette réalité-là, qu'elle résiste à notre pouvoir et à notre désir de tout contrôler et de tout nous approprier. C'est cela faire exister le monde aux yeux des enfants.

Donnons donc un premier objectif fondateur à l'Éducation à l'environnement : faire exister le monde. Dans sa concrétude. Dans sa diversité. Comme univers qui nous résiste et ne nous appartient pas... Voilà quelque chose d'essentiel pour des enfants qui sont parfois complètement enfermés, aujourd'hui, dans les mondes virtuels des jeux vidéos et n'imaginent plus qu'il puisse exister, à l'extérieur, des lieux où, quand on tire un coup de fusil, un homme vivant, de chair et de sang, peut, en face de vous, souffrir et mourir. Faire exister le monde, c'est prendre le contre-pied de la virtualité triomphante, de cet univers de l'illusion où tout est entre nos mains et où ni la nature ni les autres hommes n'ont droit à une existence propre. Faire exister le monde, c'est donner à entendre que le monde ne se réduit pas à ce que j'aime, à ce que je veux ou à ce que voudrais qu'il soit, mais qu'il existe, et qu'il existe à l'extérieur de moi-même... même si, par ailleurs j'en fais partie. Pour parodier Shakespeare : " Il y a toujours plus de choses dans le monde que dans toute notre philosophie ! ". Et nous n'avons pas fini d'apprendre et de réapprendre cette exigence, nous qui sommes toujours tentés de réduire l'altérité à l'identité.

Faire exister les autres dans le monde : cela non plus n'est pas simple. Car faire exister les autres dans le monde, c'est construire la distinction fondatrice entre l'espace privé et l'espace public. C'est, en particulier, faire entendre que l'espace public n'est pas le lieu où les intérêts privés peuvent s'imposer ou se livrer à une concurrence féroce. Certes, l'enfant a droit à sa niche, à une tanière même où il puisse se réfugier pour échapper au regard des autres et développer son intimité. Il a droit à un espace où il peut se blottir pour se protéger et d'où il pourra, aussi, se déployer, partir à l'aventure et découvrir le monde. Mais l'enfant a droit aussi à ce qu'on l'aide à construire l'espace

public. Il a droit à apprendre de nous qu'un espace public n'est pas un territoire livré à la rivalité sauvage entre des intérêts privés.

Je cite parfois une anecdote très significative à mes yeux. Il y a quelque temps, je prends un autobus et montent, en même temps que moi, trois jeunes que les voyageurs identifient immédiatement comme des " lascars ". Ils ont un énorme magnétophone et se mettent à diffuser dans l'autobus, à toute force, une musique de rap. Émotion chez les passagers, qui commencent à manifester leur mécontentement, et chez le conducteur, qui appelle les vigiles de service par radio. Finalement, trois stations plus tard, les vigiles se trouvent sur le trottoir et l'on fait descendre les jeunes en question. Je descends aussi, non pour les convaincre de quoi que ce soit, mais pour parler quelques minutes avec eux. Après les insultes d'usage, les lascars m'expliquent qu'ils ne comprennent absolument pas pourquoi on leur interdit de diffuser leur musique dans un autobus alors que, dans la cité, ils se réunissent tous les soirs avec des copains dans une cave pour s'adonner exactement à la même activité. Je leur fais remarquer que, dans le bus, ce n'est pas tout à fait la même chose. " Pourquoi c'est pas pareil ? - Parce que moi, qui n'aime pas le rap, je peux venir, demain, avec un magnétophone plus puissant que le vôtre et vous imposer Mozart ou Bach... - À ce moment-là, on viendra à cinq ou six et on prendra un magnétophone encore plus puissant... - Et après ? On va-t-on comme ça ? - Ben... On va à la guerre... " Ils ont bien compris, effectivement : on va vers la guerre... vers des formes plus ou moins larvées de guerre. Parce qu'on ne reconnaît pas la légitimité de l'espace public comme lieu régi par des règles qui transcendent celles de l'espace privé.

L'enfant a donc droit à la reconnaissance de son espace privé, d'un lieu où il peut exprimer ses besoins et ses goûts, mais il a droit aussi à ce qu'on l'aide à construire un espace public, qui ne peut pas être réduit à la confrontation des intérêts privés, des goûts et des préférences de chacun. L'espace public obéit au principe du " bien public " et de " l'intérêt commun ". Or, le bien public comme l'intérêt commun se travaillent, s'élaborent dans des institutions qui sont précisément faites pour cela.

On doit, me semble-t-il, s'inquiéter de la très grande difficulté, pour beaucoup de jeunes, à entendre la distinction, nécessaire et fondatrice de toute société, entre l'espace privé et l'espace public. L'irruption de l'espace privé dans le domaine public aboutit à ce que cet espace public devient le champ clos de forces qui s'affrontent et où domine finalement la loi du plus fort. Et quelle différence y a-t-il entre ce qui se produit dans nos quartiers - les plus humbles comme les plus huppés - et ce qui se passe au niveau de la planète, quand ceux qui se pensent les plus forts viennent piller ce qu'ils estiment être leur propriété alors que c'est le bien de tous ? Aider un jeune, dans son éducation, à construire la distinction entre l'espace privé et l'espace public, c'est probablement

travailler en amont, loin en amont, mais à un moment où c'est éminemment nécessaire, pour proposer une éducation sérieuse à l'environnement et au développement équitable.

Et cela commence de manière très triviale : dans la façon dont des enfants de deux ans utilisent les toilettes dans une école maternelle. Dans la manière dont la classe est organisée concrètement, dont l'environnement scolaire articule des espaces privés de repli individuel, de silence, de recueillement et de création, avec des lieux publics qui ne sont pas livrés à l'hégémonie du plus fort, où la loi s'impose à tous parce que tous ont participé à son élaboration et que tous savent que son respect garantit l'intégrité psychologique et physique de chacun. On voit qu'il s'agit là d'un travail éducatif essentiel qui, bien évidemment, peut s'effectuer sur des objets spécifiques - dans le cadre d'enseignements spécialisés sur les questions d'environnement, en particulier - mais qui vaut pour la totalité des enseignements, l'ensemble des attitudes et des comportements pédagogiques dans toutes les disciplines, et bien au-delà des disciplines, dans la manière dont on organise l'accueil dans les écoles et, plus généralement, dans tous les lieux où, effectivement, s'articulent espace privé et espace public. Au risque d'apparaître d'une extrême banalité, j'ajouterai que ce qui se passe dans les couloirs des écoles ou dans les cours de récréation, ce qui se passe sur les trottoirs de nos villes, doit être l'objet d'un vrai travail éducatif, fondateur d'une véritable Éducation à l'environnement. C'est dans cette vie quotidienne que nos enfants nous interpellent : " Dis moi ce qui est vraiment à moi. Aide-moi à comprendre quels sont les espaces qui ne sont pas à moi mais à nous, et où doit s'imposer le bien public. Montre-moi comment, de la difficile confrontation des intérêts individuels, peut naître l'intérêt collectif. L'intérêt de tous. Celui de l'ensemble des hommes et de la planète sur laquelle ils vivent. "

Passer d'un " monde objet " à un " monde projet " : qu'est-ce qu'un " monde objet " ? Un " monde objet ", c'est un monde dans lequel l'univers est réduit à un magasin de marchandises offertes à notre concupiscence. Le " monde projet ", pour l'enfant, c'est le monde trésor, espace de recherches, lieu où il va pouvoir exercer son inventivité, lieu où il n'est pas simplement en position de désirer et de consommer mais de chercher, de travailler, de faire fonctionner son imagination, de trouver et de mettre ses trouvailles au service de tous.

MONDE-OBJET	MONDE-PROJET
Monde-magasin de marchandises offertes à notre concupiscence	Monde-trésor, espace de recherche offert à notre inventivité
Monde que je possède, qui me fascine, me terrorise, me sidère...	Monde que j'interroge, questionne, interpelle...
Monde comme totalité extérieure qui	Monde comme ensemble d'univers en

me condamne au parasitisme	interaction les uns avec les autres, et sur lequel je peux, où que je sois, tenter d'agir
Monde où le “ je ” est prisonnier du “ nous ”, le “ nous ” prisonnier du “ on ”	Monde où le “ je ” participe librement au “ nous ”, où le “ nous ” est générateur de solidarité
Monde où je dois m'imposer, me “ faire une place au soleil ”, trouver un clan qui m'accepte sur son territoire	Monde où je suis accepté dans ma spécificité assumée et qui m'invite à y exercer un rôle
Monde où je subis la loi imposée par d'autres	Monde où je participe à l'élaboration de la loi
Monde dont l'image s'impose à moi comme “ opinion normée ”	Monde où l'on peut contester l'opinion en cherchant à faire la vérité
Monde dont l'organisation est perçue comme relevant de “ l'ordre des choses ”	Monde dont l'organisation est perçue comme relevant de la volonté de l'homme
Monde aux mains du seul pouvoir économique	Monde relevant de la décision politique

Le “ monde objet ”, c'est un monde que je possède... ou que je ne possède pas... ou que je voudrais posséder. C'est un monde qui me fascine ou qui me terrorise. C'est un monde qui me sidère, au sens où des jeunes disent qu'ils sont “ scotchés ” devant un film. Le “ monde projet ” c'est un monde que nous interrogeons, qui nous interroge. C'est un monde que nous questionnons. C'est un monde que nous pouvons interpeller.

Le “ monde objet ”, c'est un monde qui se présente comme une totalité extérieure à moi-même : le monde, c'est “ le reste ”, ce sont les autres ; et moi, je suis un parasite dans ce monde... je vais vivre du parasitisme puisque le monde ce n'est pas moi, puisque je ne suis pas dans ce monde. Pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, le monde est un objet sur lequel ils ne peuvent pas s'intégrer comme “ acteurs ”, mais seulement se greffer comme parasites. Le “ monde projet ”, lui, est un ensemble complexe d'éléments en interaction, un monde dans lequel les objets, les personnes et les groupes interagissent les uns avec les autres, un monde sur lequel je peux et je dois tenter d'agir parce que j'en fais partie, j'y ai ma place.

Le “ monde objet ” c'est un monde où le “ je ” est toujours prisonnier du “ nous ” et où le “ nous ” est prisonnier du “ on ” : l'individu est sous l'emprise d'un groupe qui se l'approprie et lui interdit de manifester la moindre différence, la moindre divergence. Il y a quelques années, j'ai mené une petite étude que j'ai publiée en lui donnant un nom étrange. Je l'avais nommé “ L'effet jokari ”. Le

jokari est un jeu où l'on envoie, avec une raquette, une balle attachée par un élastique à un plot de bois. Et, bien sûr, comme elle est attachée avec un élastique, aussi loin que vous envoyez la balle, elle vous revient. Et plus loin vous l'envoyez, plus elle vous revient fort. Dans le fonctionnement des groupes, c'est ce que nous appelons " la pression à la norme " : il est interdit, dans beaucoup de groupes, de désirer quelqu'un ou quelque chose qui n'est pas accepté par le groupe. Si je suis un garçon, je ne peux pas sortir avec une fille qui n'est pas du groupe. Je ne peux pas aimer une musique qui n'est pas labellisée par le groupe. Je ne peux pas m'éloigner du groupe sans avoir à rendre compte au groupe de ce que j'ai fait. Je ne peux même pas changer de quartier et voyager sans être encadré par le groupe qui surveille que je suis bien conforme à ce que le groupe a décidé pour moi. Ainsi se développe une forme d'enfermement et de fatalisme particulièrement ravageur : c'est le cas de ces jeunes qui justifient leurs comportements en utilisant la vulgate sociologique ambiante : " Je suis comme ça... C'est normal : je suis né dans une banlieue, je suis maghrébin. Vous n'allez pas me reprocher d'être délinquant ? De toutes façons les sociologues ont démontré qu'il y avait beaucoup de chances pour que je le sois ! ". Il y a, dans les quartiers, dans les classes et les écoles, beaucoup de jeunes qui se sentent enfermés, prisonniers par l'image que la société a produite sur eux. C'est le triomphe du " on " et la défaite du " je ", la défaite de la volonté et de la liberté, de la puissance d'arrachement de l'individu par rapport à tous les déterminismes qui l'enserrent. À l'inverse de ce monde où le " je " est prisonnier du " nous ", où le " nous " est prisonnier du " on ", il est possible d'imaginer un " monde projet " qui soit un monde où le " je " participe librement au " nous ", c'est-à-dire décide de " s'associer " – comme le dit Rousseau dans *Le contrat social* -, de participer librement à un groupe dont il n'est pas prisonnier et où le " nous " n'est pas générateur d'enfermement mais de solidarité. Dans ce " monde projet ", le " nous " est le lieu de l'alliance contre l'adversité et non pas de la soumission à la fatalité. Et les enfants, les adolescents ont besoin de cette alliance : ils ont besoin d'adultes qui fassent alliance avec eux contre toutes les formes de fatalité, qui leur tendent cette main qui leur permet de s'exhausser au-dessus de la fatalité.

" Le monde objet " c'est un monde où je dois m'imposer, me faire une place au soleil, trouver un clan qui m'accepte sur son territoire. Le " monde projet " c'est un monde où je suis accepté dans ma spécificité, spécificité assumée qui me permet d'exercer un rôle, d'avoir une place : je suis reconnu dans ce que je sais faire et, à ce titre, utile à tous. Or, comment pouvons-nous éduquer à l'environnement, comment pouvons-nous éduquer à un monde plus solidaire si nous ne permettons pas, dès l'enfance, que chacun, dans la classe, soit reconnu pour ce qu'il est et trouve un rôle dans lequel il peut se réaliser au service du collectif ?

Le “ monde objet ”, c’est un monde où je subis la loi imposée par les autres ; le “ monde sujet ” est un monde où je participe à l’élaboration de la loi. Le “ monde objet ”, c’est un monde dont l’image s’impose à moi comme opinion normée ; le “ monde projet ”, c’est un monde où l’on peut contester l’opinion en cherchant à faire la vérité. Le “ monde objet ”, c’est un monde dont l’organisation est perçue comme relevant de l’ordre des choses ; le “ monde projet ” c’est un monde dont l’organisation est perçue comme relevant de la volonté des hommes. Le “ monde objet ” est un monde aux mains des seules forces économiques ; le “ monde projet ” est un monde relevant de la décision politique, de la volonté de tous les hommes qui s’associent librement et refusent ensemble toute forme de fatalité, y compris celle du marché.

Ainsi voyons-nous ressurgir bien des thèmes fondateurs de l’Éducation à l’environnement mais inscrits dans une perspective éducative, centrés sur le développement de la personne dans un monde où elle ait sa place. Tout cela se construit très tôt par des pratiques pédagogiques réfléchies qui permettent de sortir de ces situations où l’enfant est condamné au parasitisme et à la soumission, pour en faire quelqu’un qui soit partie prenante du monde. La plus petite des classes, le plus modeste des clubs, le plus obscur des groupes de quartier ou des regroupements d’amis, peuvent être des lieux où l’on se donne le droit de faire du monde un projet.

Quelles stratégies pédagogiques pour un “ monde projet ” ?

Comment, concrètement, engager une véritable Éducation à l’environnement qui fasse exister le monde, fasse exister les autres dans le monde et permette au monde d’être un lieu de projets et non pas un simple objet ? Cinq principes simples me paraissent pouvoir nous permettre d’avancer : ils sont issus de la grande tradition des “ pédagogues historiques ” qui ont tant à nous apprendre, de Pestalozzi à Korczak, de Ferrer à Makarenko, de Freinet à Oury, de Maria Montessori à Germaine Tortel, de Cousinet à Paulo Freire et à bien d’autres...

“ *Tout faire en ne faisant rien* ” : c’est la devise de Rousseau. “ Organiser le milieu ” disent les pédagogues. “ On ne soigne pas les personnes, on soigne l’environnement, les dispositifs, on structure l’espace et le temps ” disait Makarenko. Notre réflexion, dans ce domaine, est encore insuffisante et les enseignants bien trop idéalistes : crispés sur les contenus, indifférents aux conditions de leur transmission. À cet égard, on peut légitimement être choqué par l’absence de travaux sur l’organisation du milieu scolaire lui-même, y compris, parfois, par ceux qui prétendent y faire une Éducation à l’environnement. Le milieu scolaire lui-même est, trop souvent, livré à

l'abandon. Ne parlons pas de la réflexion sur les architectures scolaires qui est à peine embryonnaire. Ne parlons pas du fait que, par exemple, en France, les collectivités territoriales chargées des constructions scolaires n'ont aucun cahier des charges national leur imposant un minimum d'éléments en termes d'exigences éducatives. Ne parlons pas, non plus, du fait que, dans un certain nombre de cas, toute Éducation à l'environnement sera immédiatement et totalement démentie par l'environnement scolaire lui-même qui enfreint les règles que l'on pose par ailleurs. Les enfants ne sauveront pas la planète si on ne les met pas dans un espace scolaire où ils puissent comprendre l'interaction entre l'homme et le milieu, faire l'expérience de l'articulation entre le privé et le public, disposer d'espaces où ils puissent non pas " profiter " de la nature mais apprendre à vivre avec elle.

Faire avec : c'est un deuxième principe pédagogique essentiel. Faire avec les enfants tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient. Bien sûr, nous préférerions qu'ils soient déjà éduqués ; mais ils ne sont pas déjà éduqués, c'est à nous à le faire ! Et il nous faut " faire avec " des enfants concrets, des enfants qui ont une histoire un passé, des conditionnements et des problèmes, qui sont, souvent, marqués par la vie. Il nous faut " faire avec ", non pas pour nous résigner, mais pour les prendre là où ils sont et les accompagner, travailler avec eux pour les amener plus loin. Édouard Claparède avait fixé comme devise à la Maison des Petits à Genève qu'il avait créée : " L'école où les enfants ne font pas ce qu'ils veulent mais veulent ce qu'ils font ". Il n'est donc pas question de renoncer à l'exigence éducative, mais, au contraire, de faire en sorte que les éducateurs prennent les enfants là où ils sont pour les aider à progresser. Les enfants sont dans un " monde objet "... à nous, en classe, de créer des situations pour qu'ils puissent faire l'expérience d'un " monde projet ".

Faire " comme si " pour faire vraiment : faire " comme si " les enfants étaient capables alors qu'ils ne le sont pas encore... C'est toute la difficulté de l'éducateur. Un enfant n'est pas, par définition, un être libre et responsable ; mais le rôle de l'éducateur, c'est d'anticiper raisonnablement l'avenir pour le faire advenir. Anticiper suffisamment pour que l'enfant perçoive le défi et se dépasse. Ne pas anticiper trop, au-delà du possible, pour éviter le découragement. Ainsi, en posant ensemble des défis qui lui permettent de s'exhausser et d'aller de l'avant, rendrons-nous l'enfant progressivement capable de faire ce qu'il ne savait et ne pouvait pas faire. C'est là une belle alternative au béhaviorisme, dès lors que l'on garde le souci de permettre l'émergence de comportements responsables et respectueux des autres et de l'environnement, mais qu'on récuse le dressage comme méthode éducative.

Faire ici pour apprendre à faire ailleurs : c'est la question tout à fait centrale du " transfert ". L'Éducation à l'environnement pose, en effet, très clairement la question du transfert. D'ailleurs, les limites du modèle béhavioriste

tiennent précisément à ce que ce modèle évacue la question du transfert. Car, ce que j'apprends à faire mécaniquement ici, si je ne le comprends pas, si je ne sais pas le projeter dans un autre contexte, je ne saurais le faire qu'ici, exactement dans les mêmes conditions, et, dès que le maître aura le dos tourné, dès que le temps scolaire sera achevé, tout ce que j'aurais appris sera totalement inutilisable. L'Éducation à l'environnement doit donc s'intéresser tout particulièrement au transfert et elle a les moyens de le faire puisqu'elle travaille précisément sur les contextes ; or, le transfert, c'est justement une " métrique des contextes " : on fait varier les limites, on rapproche et l'on éloigne les frontières du monde pour, progressivement, se comprendre dans le monde. Éduquer à l'environnement, c'est apprendre aux élèves à se situer dans un espace et un temps donné, à partir de la classe elle-même, du quartier, de la ville, d'une zone rurale, pour, à partir de là, étendre progressivement leurs observations, revenir régulièrement au point de départ, vérifier la cohérence du " système ", avant d'engager toujours plus loin l'exploration.

Faire ensemble : la coopération scolaire est, à mes yeux, un principe fondamental de l'Éducation à l'environnement. Pour moi, il n'y a pas de véritable Éducation à l'environnement sans mise en œuvre obstinée d'une pédagogie coopérative, sans l'apprentissage d'un travail en commun où l'on réussit non pas au détriment de l'autre mais avec lui. Où l'on apprend de lui pendant qu'il apprend de nous. Où l'on découvre le plaisir d'apprendre ensemble. Car le savoir, précisément, n'est pas une marchandise. Dans le registre marchand, plus on prend de quelque chose, moins il en reste ; plus on en donne, moins on en a. Dans le registre de la connaissance, c'est l'inverse : plus on en donne et plus on maîtrise ses propres savoirs, plus on partage et plus on s'enrichit ! Belle préfiguration de ce que pourrait être un monde où le développement se ferait dans la solidarité et au profit de tous ! Il nous faut apprendre, avec nos élèves, qu'une information partagée est une information enrichie, même si elle ne me permet plus d'exercer tout seul le pouvoir. Et, sur ce plan, nous avons tous, dans nos institutions réciproques, de grands progrès à faire. L'information y est trop souvent perçue comme une occasion d'exercer le pouvoir. Qui partage une information abandonne, c'est vrai, une partie de ses prérogatives. Mais, en réalité, sur le plan éducatif, qui sait partager une information, sait aussi démultiplier ce qu'il dit et ce qu'il fait ; il entre ainsi dans la logique d'une véritable coopération, celle d'un développement solidaire.

Conclusion

Au total, l'Éducation à l'environnement n'est pas, de toute évidence, une discipline marginale ou un supplément d'âme dont on pourrait saupoudrer les programmes scolaires en rajoutant une heure ici ou une heure par-là.

L'Éducation à l'environnement, telle que j'ai tenté de vous la proposer, est une éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire, et à ce titre, elle est l'exercice même, dans le domaine éducatif, de ce " principe de responsabilité " à l'égard du futur dont le philosophe Hans Jonas fait la pierre de touche de notre morale collective.