
Former des citoyens actifs, conscients et critiques du monde de demain : regards croisés sur les méthodes de l'ECMS et de l'ErE

Auteur : Pignon, Violette

Promoteur(s) : Pirotte, Gautier

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée
Coopération Nord-Sud

Année académique : 2016-2017

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/3665>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Pignon
Violette
S123719
Master en Sciences de la Population et du Développement

Travail de Fin d'Etudes

Former des citoyens actifs, conscients et critiques du monde de demain : regards croisés sur les méthodes de l'ECMS et de l'ErE

Promoteur : Gautier Pirotte
Lectrice : Adélie Miguel Sierra
Lecteur : Pierre Ozer

« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde »

Nelson Mandela

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier vivement tous les acteurs qui ont accepté et pris le temps de me répondre. Ces entretiens étaient fondamentaux pour cette recherche. Merci à tous pour leur motivation communicative qui m'a donné envie d'en savoir toujours plus sur les secteurs et surtout sur le métier d'éducateur à la citoyenneté mondiale et solidaire et à l'environnement, qui est devenu à mes yeux indispensable pour le monde de demain.

Merci au Professeur Gautier Pirotte, mon promoteur, qui a manifesté un intérêt pour ma recherche et m'a encouragée et conseillée. Ses cours m'ont permis d'acquérir des notions précieuses quant à la compréhension de la coopération au développement, grande sœur de l'éducation au développement.

Un merci particulier à Adélie Miguel Sierra pour son soutien et ses conseils avisés durant ce travail. Ses réflexions et attentions m'ont aidé à prendre du recul. Mon intérêt à mener cette recherche a notamment débuté grâce au Séminaire d'Education au développement qu'elle dispense en premier Master en Sciences de la population et du développement.

Je remercie également Pierre Ozer qui a accepté d'être mon lecteur. Avoir suivi son cours d'introduction aux risques naturels a également contribué à mon envie de creuser le domaine relatif à l'éducation à l'environnement.

J'aimerais aussi remercier Marie Lecocq, ma maîtresse de stage, chargée de campagne au CNCD-11.11.11, qui m'a offert une belle opportunité de découvrir le secteur de l'ECMS sous ses différentes facettes et de mettre des actions en oeuvre.

Enfin, je voudrais remercier tout particulièrement ma famille et mes proches qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce travail de fin d'études.

Sommaire

REMERCIEMENTS	I
SOMMAIRE	II
LISTE DES ABRÉVIATIONS	IV
AVANT-PROPOS	V
AVERTISSEMENT	V
INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRAGE THÉORIQUE	2
Chapitre 1 : Premiers questionnements	2
Chapitre 2 : Origines et histoires des courants	3
2.1 L'histoire de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS)	3
2.2 L'histoire de l'éducation relative à l'environnement (ErE)	12
Chapitre 3 : Concepts	19
3.1 Evolution de la notion d'éducation	19
3.2 Evolution et différentes notions des concepts de l'ECMS	20
3.3 Evolution de la notion d'environnement et ses différentes conceptions	21
3.4 Lien entre les concepts	22
Chapitre 4 : L'ECMS	22
4.1 Thématiques	22
4.2 Approches pédagogiques de l'ECMS	23
4.3 Acteurs	25
4.4 Public	25
4.5 Finalités	27
4.6 Objectifs	27
Chapitre 5 : L'ErE	29
5.1 Thématiques	29
5.2 Approches pédagogiques de l'ErE	30
5.3 Acteurs	33
5.4 Public	33
5.5 Finalités	35
5.6 Objectifs	36
Chapitre 6 : Tentative de définition des deux courants	38
6.1 Difficulté d'établir une définition scientifique	38
6.2 Définitions	39
Chapitre 7 : Conclusion et mise en place de l'hypothèse	40
PARTIE II : MÉTHODOLOGIE	42
Chapitre 1 : Choix de la méthode	42
Chapitre 2 : Recherche de données	42
Chapitre 3 : Entretiens	43
Chapitre 4 : Intervenants	44

Chapitre 5 : Photo-langage	46
Chapitre 6 : Forces et limites de la méthode	47
PARTIE III : ANALYSE DES ENTRETIENS	49
Chapitre 1 : Perceptions de l'ECMS et de l'ErE (via le photo-langage)	49
1.5 Conclusion du photo-langage	53
Chapitre 2 : Analyse des résultats	54
2.1 Vision du monde	55
2.2. Vision de l'éducation	58
2.3 Pratique pédagogiques	62
2.4 Relations / Collaborations	66
2.5 Conclusion	70
Chapitre 3 : Réflexions et perspectives	71
CONCLUSION	76
BIBLIOGRAPHIE	I
ANNEXE	A

Liste des abréviations

ACODEV :	Fédération des ONG belges francophones et germanophones de coopération au développement
ALC :	Annoncer la Couleur (programme fédéral d'éducation à la citoyenneté mondiale)
APD :	Aide public au développement
ASBL :	Association sans but lucratif
CETRI :	Centre tricontinental
CNCD-11.11.11 :	Centre national de coopération au développement
CONCORD :	Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement
CRACS :	Citoyen responsable actif critique et solidaire
CRIE :	Centre régional d'initiation à l'environnement
CTB :	Coopération technique belge (Agence belge de développement)
DD :	Développement durable
DGD :	Direction générale de la coopération au développement et de l'aide humanitaire
ED :	Education au développement
ECMS :	Education à la citoyenneté mondiale et solidaire
EPC :	Education à la philosophie et la citoyenneté
ErE :	Education relative à l'environnement
FMI :	Fonds monétaire international
IPSI :	Initiatives populaires de solidarité internationale
ITECO :	Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale
LED :	Lieu d'éducation au développement
ODD :	Objectifs pour le développement durable
ONG :	Organisation non gouvernementale
ONGD :	Organisation non gouvernementale de développement
PAS :	Programmes d'ajustement structurel
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le développement
PNUE :	Programme des Nations Unies pour l'environnement
Réseau IDée :	Réseau d'Information et de Diffusion en éducation à l'environnement
SCI :	Service Civil International
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Avant-propos

En préambule de chaque interview pour ce travail, j'ai demandé à la personne rencontrée de m'expliquer en quelques mots son parcours et les événements, ou choix, qui l'avaient menée à travailler dans le secteur de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) ou dans celui de l'éducation relative à l'environnement (ErE). Cela avait pour but de me permettre d'identifier son « balcon », afin de me rendre compte du contexte dans lequel la personne a évolué pour arriver à sa vision sur son environnement. Pour cette même raison, il me paraît important de me plier également à cet exercice. Par conséquent, mes éventuels conflits d'intérêts seraient plus facilement identifiables.

La représentation que je me fais de mon environnement a été influencée par plusieurs facteurs : tout d'abord mon éducation familiale et scolaire, ensuite par différentes activités de groupe. C'est surtout via le scoutisme, porte ouverte à la nature et à l'éducation collective et via de nombreux stages artistiques dans un centre d'expression et de créativité accueillant des personnes porteuses de handicap, que mon attrait pour le social s'est développé. Je me suis d'ailleurs investie durant cinq ans en tant qu'animatrice dans le mouvement scout. Je pense que le rapport à la nature et à son environnement social est d'une importance capitale. C'est une source d'épanouissement. Pour moi, celui-ci est renforcé via le jeu et l'art.

J'ai vécu 6 mois dans une famille d'accueil en Afrique du Sud, pays aux mille couleurs, expérience qui a accentué mon attrait pour l'interculturalité. J'ai ensuite étudié les langues afin d'élargir mes horizons. Mon chemin s'est dirigé vers les sciences sociales, particulièrement avec des questionnements sur le développement, surtout par rapport à l'aide humanitaire et à nos modes de vies induisant des effets sur l'environnement. Grâce au Master en Sciences de la population et du développement à l'Université de Liège, je me suis plongée dans ces thématiques et j'ai découvert le milieu associatif et le monde des ONG. Trois mois de stage, en compagnie d'une chargée de campagne du CNCDD-11.11.11 m'ont permis de découvrir la richesse du secteur de l'ECMS ainsi que certaines de ses difficultés. Cela a contribué à me convaincre de l'importance que représentait l'éducation dans notre monde aux interconnexions grandissantes. Cela m'a conduit, parallèlement à mes études, à m'engager comme animatrice volontaire au Service Civil International (SCI).

Avertissement

Dans ce travail, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les femmes que les hommes. Aussi, pour une question d'anonymat lors de l'analyse de résultats, ce même code est utilisé pour chaque intervenante citée.

Introduction

Réduire la pauvreté, conserver la biodiversité, lutter contre le changement climatique, consommer de manière responsable... les défis auxquels nos sociétés sont confrontées aujourd'hui sont nombreux. Tous requièrent des réponses urgentes. Sur le terrain, une multitude d'acteurs s'efforcent de résoudre ces problèmes. Pour y parvenir, la solution semble provenir d'un domaine fondamental: l'éducation.

C'est en inculquant des valeurs et en développant l'esprit critique des individus que le monde évoluera vers le paradigme idéal d'être plus juste, plus solidaire et plus durable.

Ce travail se concentre sur trois concepts clés : l'éducation, l'environnement et la citoyenneté qui sont représentés par deux secteurs : l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire et l'éducation relative à l'environnement. Ensemble, ils forment des courants qui ont pour objectif une meilleure compréhension des interconnexions mondiales, par une éducation intégrante, afin de changer de comportement et se mettre en action pour résoudre ces défis.

Ils représentent des champs éducatifs vastes aux thématiques transversales et aux méthodologies diverses. Leur rapprochement a été constaté tant les interdépendances mondiales s'intensifient. Dès lors, cette recherche vise à définir les défis qu'ils doivent relever, leurs différences et leurs similitudes.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à leurs origines et leur émergence sur la scène internationale en retraçant leur historique. Nous tenterons également de comprendre les concepts qui les forment et les valeurs qui les animent. Ensuite, nous accorderons de l'attention à leurs objectifs et aux modalités qu'ils préconisent afin d'en donner une définition. Dans un second temps, la méthodologie qui a rythmé cette recherche sera détaillée. Enfin, dans une troisième partie, nous mettront en lumière les perceptions et l'avis des acteurs de terrain en Belgique francophone qui mettent ces éducations en pratique. Ceux-ci sont primordiaux car ils permettent de rendre compte, de manière concrète, des tensions, des dynamiques communes et des relations entre ces secteurs, d'où naissent de nombreux enjeux. Ce travail nous invite à analyser ces derniers plus en profondeur et vise à encourager les initiatives en cours.

PARTIE I : Cadrage théorique

La meilleure façon d'entamer un travail de recherche selon le manuel de recherche en sciences sociales de Quivy et Van Campenhout (2006) est de s'efforcer à énoncer le projet sous la forme de questions (p. 35). Pour y parvenir, il semble nécessaire de commencer par une phase exploratoire afin de rendre compte des problématiques et cadres théoriques possibles pour choisir les fils conducteurs du travail. Cependant, tout questionnement est une prise de position sur le monde (Paillé, 2012). Elle dépend de nos repères épistémologiques, parfois inconscients et en construction, précise D. Cauchy (communication personnelle, 20 avril 2017). Il est dès lors important de développer l'élaboration de notre problématique « afin de donner les clés principales aux lecteurs » (Fettweis, 2013, 3).

De manière à présenter les cadres théoriques, notre question de recherche et les hypothèses qui en découlent, nous allons procéder, dans cette première partie, à clarifier la question de départ ainsi que les balises théoriques générales qui l'encadrent. Il s'agit de « l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire » et de « l'éducation relative à l'environnement » dans le contexte belge francophone.

Chapitre 1 : Premiers questionnements

L'environnement et la citoyenneté sont des concepts vastes et interconnectés d'importance planétaire. C'est suite au séminaire « Dans un monde en crises, l'éducation à l'environnement comme levier de changement ? », en 2016, que le projet de comparer ces deux thématiques, au travers de « l'éducation », a vu le jour.

Lors d'une journée d'inspiration d'Annoncer la couleur (ALC), en avril dernier, sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, le rapprochement entre les deux thématiques est apparu indéniable, tant au niveau des contenus que des approches pédagogiques. C'est pourquoi le secteur de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) et celui de l'éducation relative à l'environnement (ErE) ont été étudiés plus en profondeur.

Pour analyser les relations entre l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire et l'éducation relative à l'environnement, il convient de s'interroger sur les caractéristiques des « éducations à... ». En effet, il existe des tas de types d'éducations formelles et informelles sous formes d'institutions et organisations diverses. A côté du monde scolaire, où l'éducation est considérée plus 'classique', divisée en disciplines, on retrouve de nombreuses « éducations aux valeurs » qui sont nées de contextes et enjeux internationaux. On retrouvera parmi elles, l'éducation populaire, à la paix, à la santé, à la citoyenneté et aux droits de l'Homme, interculturelle et antiracisme, au genre, à la transition, à l'environnement, au développement, etc.

Les deux derniers éléments cités sont particulièrement intéressants pour notre travail. En effet, tous deux se donnent pour objectif d'œuvrer et d'éduquer pour un monde plus juste et durable. De plus, le monde

est régi tant par les humains qui l'habitent que par la nature qui les entoure. Le développement de ceux-ci est en interaction continue avec leur environnement. Ces deux courants d'éducation semblent dès lors étroitement liés. On peut se demander dans quelle mesure sont-ils semblables. Il en découle un premier questionnement quant à leurs convergences et leurs divergences. En ce sens, notre question de départ peut être formulée comme suit : « **Aujourd'hui, les courants d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire et d'éducation relative à l'environnement sont-ils des approches sensiblement différentes ?** »

L'angle d'approche sous lequel ces courants sont investigués est d'ordre conceptuel plutôt qu'institutionnel. Un choix a été effectué afin de pouvoir aborder ces courants de manière à en procurer une vue plus ciblée plutôt qu'une vue d'ensemble. Ces champs, disciplines, courants, secteurs que sont l'ECMS et l'ErE, sont extrêmement vastes et de nature complexe, et ce à différents niveaux. L'attention sera portée principalement sur leurs objectifs, les thématiques qui les animent ainsi que sur leurs approches et pratiques. Après avoir dégagé des informations théoriques, notre objectif sera de les confronter aux réalités du terrain.

Balises de recherche

Cette première question permet de dégager les balises générales nécessaires pour structurer notre recherche en procédant à un regard croisé des courants et qui servira à préciser notre problématique. Car, comme le précise Quivy en Van Campenhout, un questionnement cohérent est le fruit d'un va-et-vient entre ce qui a été publié sur le sujet et ses propres réflexions. Il part d'un état de la question traitée et rentre dans un cadre théorique (2006, 74). Il s'agit ici de l'ECMS et de l'ErE, leur fonctionnement, leurs missions, leur vision, leurs objectifs et leurs approches. Afin de se faire une première idée sur la question, en complémentarité à la littérature, deux entretiens avec des personnes-ressources ont été menés. Ces interviews avaient « un statut exploratoire », notamment de manière à établir un questionnaire cohérent pour la suite de la recherche. (Schaut, 2014, 93).

Il nous paraît intéressant de débiter cette recherche en dévoilant les contextes historiques qui ont permis aux courants de se former et de saisir leur évolution.

Chapitre 2 : Origines et histoires des courants

2.1 L'histoire de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS)

Ce courant éducatif existe depuis de nombreuses années. Cependant, son appellation sous cette forme est récente en Belgique. Il a longtemps été appelé éducation au développement. Il faut également savoir que sa désignation change en fonction des acteurs et des pays. Il s'est formé en intégrant des

apports des mouvements éducatifs qui l'ont précédé. Son histoire est également étroitement liée à l'évolution des théories sur le développement, à la structuration du secteur de la coopération, aux relations Nord-Sud et globalisées, ainsi qu'aux changements de paradigmes de la société (Miguel Sierra et Drion, 4 et Böhle, 2011, 11). Ce courant, en parallèle aux mobilisations sociales, est une réponse aux défis à réaliser pour tendre vers un monde plus juste. De façon à proposer une vue d'ensemble claire de son évolution, nous allons décrire sa progression schématiquement grâce au modèle de cinq générations¹ proposé par Manuela Mesa Peinado, directrice de l'organisation espagnole CEIPaz² et experte en la matière. Ce modèle est, par ailleurs, repris et détaillé par Stangherlin, sociologue belge, en 2001 pour expliquer les modèles générationnels du paysage associatif en Belgique, et qui représente notre terrain d'exploration. A celui-ci, nous ajouterons une génération pour essayer d'en faire un tableau complet et mis à jour. L'ensemble de cette description sera complété grâce aux théories du développement de Guy Bajoit³. Les auteurs précisent qu'il est important de ne pas lire cette représentation de manière linéaire, car le courant représente un processus cumulatif dans lequel le discours et les pratiques ont évolué de manières inégales. De plus, il « prend des formes spécifiques selon les contextes nationaux et/ou culturels » (Miguel Sierra et Drion, 10).

Avant les années soixante : sensibilisation caritative et assistantielle

Les concepts de « sous-développement » et de « tiers monde » sont apparus durant la période de l'après-guerre, parallèlement aux premiers processus de décolonisation. Le premier est mentionné par le président Truman dans le « point IV » de son discours d'investiture en 1949. Ce terme sera rapidement reconnu par l'opinion publique occidentale et repris par les acteurs de la société civile pour dépeindre l'existence de zones en situation de « retard » dans le monde. Le second est utilisé par Alfred Sauvy en référence au Tiers Etat français de l'Ancien Régime. Il représente une large partie du monde non industrialisée (sous-développée) et disputée par les puissances capitalistes d'Occident et communistes d'Orient. Ces pays, longtemps dénigrés par les puissances coloniales, acquièrent progressivement plus de reconnaissance « car enfin ce Tiers Monde ignoré, exploité, méprisé comme le Tiers Etat, veut, lui aussi, être quelque chose » (Sauvy, 1952, 14). La conférence de Bandung en 1955, qui marque le début du mouvement des pays non-alignés, en est une preuve.

Ces concepts marquent des attitudes de compassion, de charité, de sensibilisation et d'eurocentrisme. Le « Nord », face à la culpabilité de la colonisation et aux situations d'urgence, de crises et de famines, s'engage pour améliorer les conditions des populations du Tiers Monde. On trouve alors la solution aux problèmes du « Sud » grâce à l'aide matérielle et via des actions ponctuelles. Les acteurs principaux, comme les ONG⁴ humanitaires et les églises, appellent à la générosité individuelle,

¹ Ce modèle a été traduit et adapté au contexte belge par Adélie Miguel Sierra. On le retrouve notamment dans le document d'ACODEV « Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013- 2018 »

² « Centre d'éducation et de recherche pour la paix »

³ Guy Bajoit est un sociologue belge, professeur émérite de l'UCL, président du CETRI

⁴ ONG : organisation non gouvernementale

via des campagnes de récolte de fonds, à partir d'images catastrophiques, stéréotypées et décontextualisées dans lesquelles on retrouve les personnes du Sud tels que des objets impotents.

La première génération se caractérise par une sensibilisation caritative et assistantielle où la vision de la réalité est linéaire et expliquée de manière monocausale. L'analyse pratiquée est unidirectionnelle et acritique.

Les années soixante : ED développementaliste - les bienfaits de la modernisation

Cette génération se caractérise par de l'empathie et de l'altruisme. La récente culpabilité colonialiste, le souvenir de la souffrance, la charité religieuse ancrent l'objectif d'aider les « pauvres » dans les esprits. Les possibilités économiques grandissantes pour parer à ce sous-développement assurent également un terrain fertile pour mener des actions. Le « Nord » doit fournir ses connaissances et ses techniques pour moderniser les pays « en retard ». Le développement est vu comme un problème de modernisation. Les sociétés arriérées doivent cesser la guerre, l'anarchie et la pauvreté pour atteindre le niveau de bien-être des pays du Nord. « On envisage l'avenir de l'humanité comme une ligne ascendante guidée par la notion de progrès » (Miguel Sierra et Drion, 5). Le modèle idéal, selon les théories de Rostow, s'apparente à celui de la consommation de masse représenté par l'« American way of life ». Le développement est alors vu comme un processus socio-économique qui ne se différencie pas de la croissance. La première décennie pour le développement, lancée par les Nations Unies en 1960, relaye cette approche développementaliste. Durant cette période, l'Aide Officielle au Développement se met également en place. Le soutien de « projets de développement » fait partie des missions des ONG de développement (ONGD) et est intégré à celles des organisations missionnaires et humanitaires. L'attention du public est toujours dirigée sur la vie difficile des populations précarisées du Sud. Les activités de sensibilisation revêtent une dimension importante de récolte de fonds. Selon Miguel Sierra et Drion, ces dernières ne peuvent pas être perçues comme des actions éducatives. « Cependant, elles correspondent à la genèse d'une réflexion (...) autour de la nécessité d'informer les publics occidentaux sur les questions de développement » (p.5).

Les procédures d'analyse du développement sont principalement d'ordre socio-affectif. Via une méthodologie inductive, elles promeuvent l'engagement. Les connaissances sur les causes et les obstacles du développement déterminent les projets et les initiatives locales. Les projets des ONGD et des gouvernements du Nord sont diffusés. L'importance du volet éducatif se dégage. Il faut éduquer pour limiter le retard et l'ignorance. Une éducation sur l'aide au développement s'installe. Par ailleurs, une tendance à voir qu'il faut dépasser l'aide et parler plutôt de coopération et partenariat se manifeste. Elle trouve notamment racine suite au retour de « volontaires » envoyés dans des lieux « difficiles » pour qui la vision du sous-développement a évolué. (Böhle, 2011) C'est la naissance de l'éducation au développement. Les acteurs de solidarité essayent de promouvoir le renforcement des capacités locales et non plus de « développer » les nations à leur place. Une tension s'installe entre ces nouveaux types de campagnes et la récolte de fonds.

Les années septante : ED critique et solidaire – Formalisation du concept.

Cette période est marquée par les luttes révolutionnaires et sociales pour la libération nationale et contre les dictatures dans plusieurs régions du monde. Par ailleurs, les nouveaux mouvements sociaux dans les pays industrialisés, comme par exemple l'opposition à la guerre au Vietnam et la contribution des analyses d'experts en sciences sociales ont fait évoluer les pratiques et le sens de l'ED. Durant ces années, le paradigme de la modernité est contesté par la théorie de la dépendance. Elle défend que le sous-développement ne constitue pas un retard. Au contraire, il est la conséquence de l'exploitation et de la domination des pays du centre, dits développés, sur la périphérie. Cette théorie dite 'centre-périphérie' s'impose dans le champ intellectuel suite au discours, tenu notamment par les tiers-mondistes pour qui le système socio-économique « enfonce un nombre croissant de gens dans la pauvreté » (Stangherlin, 2001, 37). Le développement doit alors représenter la libération nationale et sociale contre l'emprise impérialiste (économique, politique, idéologique) des pays les plus forts et des classes internes complices (Miguel Sierra et Drion, 6 et Bajoit, 4).

Les valeurs prédominantes du courant sont la solidarité, l'équité et la justice. La compréhension structurelle de la relation entre développement et sous-développement s'accroît. Cela conduit à une vive critique de l'aide officielle au développement. Elle fait obstacle au développement autocentré. On constate l'importance des facteurs historiques, du rôle du colonialisme et de l'impérialisme ainsi que de la pauvreté et des inégalités internationales. L'aide doit être remplacée par d'autres formes de solidarité, notamment en faveur des mouvements de libération du Sud. Ainsi, de nombreux questionnements, notamment celui de l'eurocentrisme, se posent. Progressivement les ONG s'investissent dans de nouvelles thématiques comme la démographie, l'environnement, les droits humains, la diversité culturelle. Contrairement aux périodes précédentes, une approche multi-causale est favorisée. La recherche-action se met en place. Il faut pratiquer une analyse du monde qui promeut la prise de conscience et un esprit critique à partir d'une perspective socio-historique. C'est ainsi que les ONG passent à une conception plus critique de leurs pratiques de sensibilisation.

En termes d'actions, des campagnes de dénonciation de l'oppression et du néocolonialisme se mettent en place. De nombreux acteurs de la solidarité internationale soutiennent les mouvements de libération. Un activisme revendicatif s'établit autour du Nouvel Ordre Economique International qui dénonce le système économique en vigueur suite au front uni de 77 délégations de pays en développement lors de la conférence sur le commerce et le développement en 1964. C'est également à cette période que la demande internationale pour une aide publique au développement (APD) de 0,7% du PIB débute. Le nombre d'acteurs du champ de la coopération s'élargit. Aux côtés des ONGD, on retrouve des mouvements de solidarité et des organisations des Nations Unies.

Suite aux conceptions plus critiques des ONG, mettant en exergue les responsabilités du Nord et le caractère injuste de l'ordre international, leurs pratiques éducatives s'intensifient et se diversifient.

Pour ces associations, l'éducation au développement devient une responsabilité complémentaire aussi importante que leurs projets d'appui apportés à leurs partenaires Sud (Böhle, 2011, 13). C'est à ce moment que se généralise le terme « éducation au développement ».

Les actions d'ED mises en place trouvent de nombreuses bases méthodologiques dans l'éducation populaire. Une forme de cette dernière existe en Belgique depuis les années 1930. Elle s'est développée dans le contexte international de l'émancipation ouvrière surtout grâce aux associations d'émancipation sociale et aux organisations de jeunesse. A celle-ci s'ajouteront des pédagogies émancipatrices comme celles de Paulo Freire, Ivan Illich, Célestin Freinet⁵, etc. Tous proposent des réflexions « sur l'apprentissage comme outil de changement social » (Miguel Sierra et Drion, 6). Cela inspirera de nombreux acteurs. Une large prise de conscience s'instaure quant au fait de l'importance de la participation des populations dans la définition de leur propre développement.

L'UNESCO facilite l'impulsion de l'ED dans de nombreux pays européens suite à la « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale, et l'éducation relative aux droits humains et libertés fondamentales » qu'elle a proposé en 1974. Cela engendrera, de la part des ONG, l'initiation de vastes campagnes d'information et de sensibilisation sur des thématiques ciblées (Miguel Sierra et Drion, 6) contribuant à la formalisation de l'éducation.

Les années quatre-vingt : ED pour le développement humain et durable

Dans la continuité de la période précédente, lors de laquelle on s'est rendu compte des répercussions du Nord dans le Sud et inversement, notamment suite à la crise pétrolière, la notion de « mal-développement » était apparue. Différentes interdépendances internationales se sont dessinées avec la croissance démographique, l'augmentation de la pauvreté, les problèmes énergétiques et environnementaux, etc. Un lien direct entre développement et environnement apparaît dans le rapport du Club de Rome « *Les limites de la croissance* » publié en 1972. Ce lien signifiant que le développement ne doit pas seulement être guidé par des indices économiques, mais également en tenant compte de ses effets écologiques est souligné dans le rapport Brundtland en 1987. Il stipule la nécessité d'un « développement durable » qui « répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». C'est à Rio en 1992 que s'établit définitivement le lien entre développement et environnement. Le concept de développement durable émis dans le rapport Brundtland cinq ans auparavant s'impose sur la scène internationale.

La décennie est également marquée par une seconde guerre froide et des conflits régionaux. Face à la course aux armements, « naît un puissant mouvement pacifiste qui impulse une éducation à la paix » (Miguel Sierra et Drion, 7). La crise de la dette du tiers monde, induite à cause du modèle néolibéral à l'échelle planétaire, conduit aux programmes d'ajustement structurel (PAS) imposés par le Fonds monétaire international (FMI). Cette politique de réintégrer les économies du Sud dans le marché

⁵ Considérés de grands pédagogues révolutionnaires

mondial est ravageuse. Aucun impact sur la « facture sociale » n'est pris en compte. Le développement est alors envisagé différemment. On parle de développement humain. Il ne se réduit pas aux indicateurs économiques conventionnels. On cherche l'impact réel sur la vie des personnes.

Le courant éducatif est alors marqué par le respect, la tolérance et la diversité. Suite à la prise en compte d'un troisième acteur de taille, la terre, le respect pour l'environnement s'ajoute aux valeurs prédominantes de la période. Le modèle de développement au Nord comme au Sud est questionné. Il n'est ni socialement, ni écologiquement soutenable. Il faut que l'aide au développement serve à la « matérialisation des droits humains basiques » mais à celle-ci s'ajoute le besoin d'un développement global pour des changements structurels profonds. Dans ce nouveau contexte d'interdépendances, l'ED élargit son contenu. Les problèmes environnementaux, les conflits et l'armement, les flux migratoires, le racisme, les rapports de genre, la crise de la dette et de l'alimentation sont désormais inclus dans le processus. L'approche reste donc multi-causale et les méthodologies utilisées agissent suivant une logique de capacité pour la rencontre et l'acceptation de la diversité grâce à la participation sociale et des actions collectives.

Afin de relever les défis et pour mieux comprendre les interdépendances mondiales et plus particulièrement entre le Nord et le Sud, l'ED converge avec d'autres éducations aux valeurs, comme l'éducation pour la paix, à l'environnement, multiculturelle, aux droits humains.

Les années nonante : ED pour la citoyenneté globale

Durant la fin du XXe siècle, malgré les alarmes déclenchées par de nombreux acteurs, le fossé continue de se creuser entre ceux qui accumulent richesses et bien-être matériel et ceux qui s'en retrouvent de plus en plus exclus. La scène internationale est marquée par de profonds bouleversements. Avec la chute du mur de Berlin en 1989 et la disparition de l'URSS en 1991, le monde caractérisé par son bipolarisme passe à la « pensée unique ». Le capitalisme s'impose. Ce processus de mondialisation, selon une logique de compétition via la privatisation de l'économie mondiale, ne laissera pas la place à une série de groupes sociaux dans le système économique et culturel dominant. Le monde est désormais globalisé. « Afin d'élaborer des stratégies alternatives au modèle imposé », des organisations, des syndicats, des groupes sociaux se mobilisent et développent leur lutte. Ce réseautage renforcera le mouvement altermondialiste. (Miguel Sierra et Drion, 8).

Un sentiment de responsabilité globale se développe à travers la lutte pour l'égalité des droits et la citoyenneté globale. L'approche pratiquée par l'ED à cette période se caractérise par une vision globale, comprenant des capacités pour identifier et analyser des interconnexions et implications allant du local au global. Le panel d'acteurs mettant l'ED en œuvre s'élargit et se diversifie allant notamment des ONGD, passant par les entités de la société civile, les médias, l'industrie du spectacle et des acteurs du Sud associés à des organisations du Nord. La coordination entre ceux-ci est croissante. L'alliance entre organisations sociales et le travail en réseaux locaux, nationaux et/ou internationaux sont

préconisés. De nouvelles formes de mobilisations et de communications émergent avec les nouvelles technologies, comme par exemple via des vidéos, internet, etc.

La croissance engendre des coûts sociaux et environnementaux très importants et de plus en plus critiqués. L'ED remet donc le modèle de développement dominant, orienté sur la compétition, en cause. C'est à cette période qu'elle entre dans le champ politique. Des campagnes de lobbying et de pression s'organisent sur diverses instances de décision. Afin de faciliter la compréhension critique du phénomène de globalisation, l'ED se donne pour défi de redéfinir ses contenus en réaffirmant les liens entre développement, justice et équité. Un monde plus juste, avec un développement équilibré, soutenable et équitable est l'objectif de la lutte que mène l'ED, tout en combattant les idéologies racistes, les nationalismes, ethnismes, etc. (Miguel Sierra et Drion, 8).

Cette génération voit l'émergence de cette nouvelle citoyenneté. Elle est définie par Jennar (2004) comme « une reconquête du savoir qui conduit à la reconquête du pouvoir. Elle recommence à l'échelle planétaire le formidable travail d'éducation populaire accompli fin du XIXe et début du XXe siècle qui a conduit aux avancées démocratiques et sociales que le néolibéralisme s'évertue à rendre inopérantes ».

Début du 21^e siècle jusqu'à aujourd'hui : professionnalisation et reconnaissance institutionnelle de l'ED, processus éducatif tourné vers l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire

Grâce au rapide cheminement historique décrit précédemment par étapes, nous avons pu constater la naissance de l'ED et son évolution, tant au niveau de ses pratiques, ses finalités et ses défis. Ce courant éducatif qui s'articule autour des questions sur les enjeux du développement des sociétés, s'axe surtout sur l'analyse des relations entre pays occidentaux et pays du tiers monde. Durant les cinq générations décrites ci-dessus, l'ED a évolué et s'est enrichi « en essayant de répondre ou de proposer de nouvelles questions sur comment éduquer pour construire un développement dans lequel la solidarité soit un fondement universel et intergénérationnel, sous des formes plurielles » (Miguel Sierra et Drion, 9). Les acteurs la pratiquant continuent son évolution dans ce sens. Dans la troisième partie de ce travail, la vision d'acteurs de terrain en Belgique francophone sera développée pour compléter de manière concrète l'orientation et les défis que vit ce courant éducatif.

Dans ce monde globalisé où les démarches individuelles semblent dominer, les notions de citoyenneté, de mondialisation et de solidarité sont au cœur des réflexions. A la suite de l'évolution historique de l'ED, l'année 1997 peut être retenue comme point de départ au niveau européen du concept d'éducation à la « citoyenneté ». Cette année-là, le projet⁶ d'éducation à la citoyenneté démocratique est lancé par le Conseil de l'Europe. Ensuite, en 2005, le Conseil de l'Europe initie « l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation ». Grâce aux nombreuses recherches effectuées, cette année a permis

⁶ Action pour l'éducation à la citoyenneté démocratique en vue de promouvoir la prise de conscience par les citoyens de leurs droits et de leurs responsabilités dans une société démocratique

de définir et promouvoir ce concept toujours en tension (INRP, 2010, p.2), suite à la vision ambiguë entre développement et citoyenneté.

Dans le contexte belge francophone, l'appellation du courant ED a récemment évolué en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS). Cette dénomination est le fruit d'un consensus suite aux discussions du groupe de travail ECMS au sein d'ACODEV⁷. Il en découle un nouveau référentiel paru en 2016. C'est « un outil de clarification, de valorisation, mais aussi de positionnement et de revendications quant au travail de fond mené par les ONG actives en ECMS ». Sur la scène internationale, le courant prend différentes appellations. On retrouvera principalement l'« Education for Global Citizenship ». Ce concept a été développé au niveau européen en 2014 à l'issue de la conférence européenne « Global Citizens for Education ; Education for Global Citizenship », co-organisée par le DEEEP⁸ à Bruxelles. Ce courant gagne en reconnaissance, tant au niveau des institutions européennes et des Etats membres que des plateformes nationales et internationales d'ONG. Les rassemblements opérés pour discuter du concept et repenser le rôle et les tâches des systèmes éducatifs formels et non-formels en sont une preuve. A ceux-ci s'ajoute l'objectif 4 des Objectifs pour le Développement Durable 2030 (ODD). Il s'agit d'un point important de la nouvelle architecture internationale convenue par les Nations Unies aux termes des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en 2015, qui décrit les cibles pour une éducation de qualité.

Dans notre monde complexe, en crise et « aux réalités ou problèmes de plus en plus pluridisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux et planétaires », les organisations des Nations Unies comme l'UNICEF et l'UNESCO reconnaissent l'importance du rôle de l'éducation dans la compréhension de ces enjeux planétaires, dès la fin des années nonante (Miguel Sierra et Drion, 13). Tout comme l'avait souligné Edgar Morin⁹ en 1999, dans son livre *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Il s'ensuit une professionnalisation grandissante du métier d'éducateur en ECMS¹⁰. Les acteurs doivent renforcer leurs missions éducatives pour faire face aux changements de notre société, via des compétences de bases nécessaires à la mobilisation des acteurs de la société civile et à la compréhension des interconnexions et des changements mondiaux. En parallèle à l'aspect pédagogique, l'ECMS s'oriente également considérablement vers des démarches d'incidence politique au moyen de lobbys et de plaidoyers. Ces revendications visant à influencer les décisions politiques à tous les niveaux de pouvoirs sont généralement accompagnées d'actions de mobilisation citoyenne. Ainsi, une diversité de rôles prend forme. ACODEV (2013) en relève cinq principaux : celui de sensibilisation, d'éducation et de formation, celui de mobilisation sociale et de construction de

⁷ Fédération belge francophone et germanophone des associations de coopération au développement

⁸ Le DeEEP est un projet du DARE (Development Awareness Raising and Education) Forum de l'ONG européenne CONCORD (Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement). Il a pris fin le 31 décembre 2015 après avoir fourni pendant 12 ans contenu et soutien à la communauté européenne d'éducation au développement.

⁹ Edgar Morin est un sociologue et philosophe connu pour être le père de la pensée complexe

¹⁰ Utilisation du terme ECMS pour rester dans le contexte belge. Bien sûr cette professionnalisation est internationale.

mouvement Nord-Sud, celui de veille et d'incidence politique, celui de la recherche et enfin celui d'appui aux autres acteurs.

Avec la démocratisation de la coopération au développement, une mobilisation croissante du nombre d'acteurs est remarquée. Ce type d'activité n'est plus limité aux ONG. Le champ est investi par divers acteurs comme des ASBL, le quatrième pilier, connu en Belgique francophone sur le terme d'IPSI : initiatives populaires de solidarité internationale, les communes, les médias, les institutions universitaires ou les écoles avec leurs enseignants.

L'ECMS s'adapte et évolue en fonction des changements de paradigmes de la société. Le modèle compétitif ayant détruit la solidarité sociale et l'environnement, le développement doit restaurer de bonnes bases. C'est un processus qui dépend avant tout de la démocratisation politique et sociale de la collectivité. Dans l'histoire du développement, la quatrième théorie, repérée par Guy Bajoit, est celle de la démocratie. La cinquième s'organise autour de l'identité culturelle. Ayant constaté l'inefficacité des modèles de développement précédents, on remarque que la cause est principalement culturelle. Ces modèles sont inadaptés aux cultures des peuples auxquels ils sont appliqués. Cette nouvelle théorie, s'apparentant à une utopie, signifie que chaque peuple devrait inventer son propre modèle de développement, conforme à son identité culturelle, sa mémoire et son histoire. Cependant, cette dernière revêt, comme les précédentes, des critiques. Bien que le développement s'enracine dans la culture ancienne de la collectivité, il faut moderniser l'ensemble des structures de la société. La théorie du développement la plus cohérente à l'heure actuelle et la dernière décrite devrait être « éthique et durable ». Elle garantirait la résolution de problèmes vitaux de la vie collective comme les questions liées au bien-être matériel, à la sécurité écologique, à l'autonomie internationale, à la démocratie politique, à la démocratie sociale et à l'intégration sociale. Cependant, Bajoit nous fait remarquer que ce modèle idéal « implique la gestion de contradictions et de conflits entre les acteurs du développement ».

Parallèlement à cette théorie, Miguel Sierra et Drion constatent que les actions d'ECMS sont un « acte éthique qui constitue à coup sûr une composante essentielle de l'éducation au citoyen, dont le village est désormais la planète » (p.13). C'est également un « acte pédagogique » qui nécessite trois démarches clés : une rigueur intellectuelle est nécessaire à son contenu, une démarche pédagogiquement pertinente et une mise en œuvre possédant une cohérence pluridisciplinaire. Le tout doit être adapté au public afin de faciliter sa compréhension et qu'il vive une situation d'apprentissage.

Cependant, certaines difficultés sont à relever comme par exemple les moyens financiers et humains qui sont toujours majoritairement consacrés aux projets et programmes au Sud. Ici, « les acteurs, moins encadrés, ont alors de grandes difficultés à articuler ces rhétoriques professionnelles et ces nouvelles dimensions » sur le terrain. (Miguel Sierra, 2010). Cette remarque contribue à expliquer la multitude de définitions propres au courant qu'on trouve toujours actuellement. La raison principale est que les acteurs sont confrontés à plusieurs dimensions, pédagogique, politique, culturelle, temporelle dont relève l'ECMS. Celles-ci seront développées dans les points suivants.

Pour conclure, l'ED a, au départ, une vision essentiellement centrée sur les pays du Tiers-monde et entretient des liens étroits avec la coopération au développement. Mais selon ACODEV (2013), « aujourd'hui, l'ED bouscule les socles de base de la coopération traditionnelle en portant un nouvel éclairage sur les relations Nord-Sud, non plus caractérisées par des frontières géographiques mais par la tension entre groupes de nantis et groupes d'exclus, non plus basées sur le principe de l'aide mais sur celui des alliances et de la coresponsabilité dans la recherche et l'expérimentation d'autres formes de vivre ensemble en vue de la construction d'un monde plus juste. » Il en résulte l'évolution du concept. Avec l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, la différenciation entre le Nord et le Sud s'estompe et l'attention se pose sur les renforcements des capacités de l'ensemble des citoyens. Il s'agit d'un processus pédagogique et politique qui contribue à changer les attitudes et comportements des citoyens, ce qui contribuera aussi à changer les politiques de la société (DEEP, 2012, 8). En effet, l'ECMS est « à la fois une manière efficace d'expliquer le monde tel qu'il est à nos concitoyens (en les considérant comme des acteurs de ce monde en mutation) mais aussi une voie privilégiée pour faire remonter vers les responsables politiques et vers les institutions, les aspirations des gens et de leurs organisations locales » (Miguel Sierra, 2010). Arriver à cela signifie que le Nord a pris conscience que la crise du développement n'est pas un problème du Sud, mais d'interdépendances entre le Nord et le Sud et la vie quotidienne et les questions d'ordre « macro ». Il en découle les possibilités de concevoir un universalisme éthique et solidaire.

2.2 L'histoire de l'éducation relative à l'environnement (ErE)

Tout comme le courant précédent, l'éducation relative à l'environnement (ErE) existe depuis bien longtemps. Son histoire débute avec l'intérêt que porte, de longue date, l'homme à la nature. L'idée d'« environnement » est, elle, bien plus récente. Cette notion, qui prend la nature en compte, est très large. Selon Le Robert (2016), elle désigne « l'ensemble des conditions naturelles et culturelles qui peuvent agir sur les organismes vivants et les activités humaines ».

L'histoire de l'ErE est moins directement liée au contexte du développement que celle de l'ECMS. Cependant, dès le XIXe siècle, les premiers dysfonctionnements de la nature sous l'impact de l'activité humaine sont constatés. Le développement influencera donc l'évolution du courant également. L'ErE n'est cependant pas divisée en modèles générationnels représentatifs comme l'est l'ECMS.

Parallèlement à la révolution des sciences et des techniques, les premiers mouvements de protection de la nature voient le jour (Cottureau, 2014, 10). Ce courant se forme ainsi autour de l'intérêt pour la nature, puis s'en dégageront ses avantages pédagogiques. Son histoire se mêle et interagit avec d'autres courants. Le milieu et l'environnement sont des thématiques de plus en plus présentes dans les pratiques éducatives qui se développent au cours du XXe siècle. De nombreuses réflexions font évoluer le courant au vu du constat, de plus en plus alarmant, sur l'interaction entre les hommes et la planète. Les sections suivantes expliqueront le contexte et les tendances qui ont participé à la construction de l'ErE dans ses

différentes formes. Il va de soi que ce courant, tout comme l'ECMS, est un processus accumulatif qui n'est pas à lire de manière linéaire.

Il est également important de préciser que ce courant possède plusieurs appellations. Celles-ci varient en fonction des visions des acteurs et des pays dans lesquels il est pratiqué. Nous garderons l'appellation ErE suite à sa grande utilisation dans le monde francophone international. Cependant, de nombreux débats sont construits autour d'une appellation plus large, acceptée par certains et refusée par d'autres. Il s'agit de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

De la nature à l'éducation

Les origines du courant éducatif prennent racine très tôt ; tout d'abord inconsciemment, via la transmission de savoirs et savoir-faire par le paysan vers son enfant. Celui-ci « apprenait par le corps, dans le modèle parental et dans l'expérience directe avec les choses » (Cottureau, 2014, p.9). Puis, prenant conscience de nos rapports à la nature, l'importance d'une éducation à l'environnement se manifeste à travers la pensée de philosophes, en France principalement, dès le siècle des Lumières.

Jean-Jacques Rousseau, l'un d'entre eux, influença durablement le sens de l'éducation, principalement dans *Emile ou de l'éducation*. Selon lui, « les choses doivent être la seule source d'études de l'enfant » (cité par Cottureau, 2014, 10). L'élève doit être amené « à vivre la nature et comprendre les liens entre son existence d'être humain et les rythmes de la terre » (Centre AVEC, 2011, 3).

Au cours du XXe siècle, on reconnaît l'aspect thérapeutique et pédagogique que la nature peut exercer sur l'humain. De nombreuses pratiques éducatives se développent alors. Parmi elles, la pédagogie Freinet¹¹ ou celle de Decroly¹² « mettent en avant l'importance du développement de l'enfant en relation et en interaction avec la nature et son milieu » (Pignon, 2016, 4). L'enfant est acteur de son apprentissage. Ces approches pédagogiques sont très pertinentes par rapport aux objectifs actuels de l'ErE. Elles existent toujours mais ne sont pas majoritaires dans le milieu scolaire. C'est notamment avec les colonies de vacances et les organisations de jeunesse, nées suite aux mouvements d'éducation populaire que la nature s'allie à l'éducation.

Parallèlement à cette « leçon des choses »¹³, un autre aspect de l'éducation à la nature s'est développé. Il s'agit du côté axé sur la protection de la nature. Ce mouvement naît en réaction à l'essor industriel et au développement économique et démographique. Dès la fin du XIXe siècle, face aux exploitations intensives des ressources alimentaires, matérielles et énergétiques, de nombreuses initiatives sont mises en place afin de protéger la nature. Le terme « écologie » sera d'ailleurs inventé en 1866 par le biologiste Ernst Haeckel, qui la définit comme la science des relations des êtres vivants

¹¹ Célestin Freinet (1896-1966) est un pédagogue français qui a cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants en montrant que le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages (ICEM, 1996).

¹² Jean-Ovide Decroly (1871-1932) est un pédagogue belge à l'origine d'une méthode d'enseignement basée sur les centres d'intérêt de l'enfant, l'observation et la globalisation.

¹³ Expression faisant référence au philosophe Jean-Jacques Rousseau et aux approches pédagogiques prônant l'apprentissage liant l'enfant à son environnement.

avec le monde environnant. Aujourd'hui on retrouve de nombreuses appellations en lien avec ce terme, comme par exemple, l'« éco-pédagogie ».

Selon Cottureau, ces deux courants que sont la conscience écologique et le besoin corporel de vivre en harmonie avec la nature sont distincts, mais mêlés l'un à l'autre et se retrouvent dans le monde éducatif. On parle donc majoritairement d'éducation à la nature dans les années cinquante. Les alentours proches de l'enfant, son milieu de vie via l'école, son quartier, etc. compléteront cette approche éducative pour l'élargir. La notion d'environnement, prenant la nature en compte, se développe petit à petit.

Un nouveau rapport à l'environnement et la création institutionnelle du courant

Les années soixante sont toujours marquées par cette optique « nature » de l'éducation. D'ailleurs, l'idée de préserver la nature sera renforcée avec le premier choc pétrolier en 1973. Une importante prise de conscience de l'ampleur du gaspillage des ressources se dégage. Beaucoup d'associations militent contre l'épuisement des ressources et les grandes pollutions planétaires. (Böhle, 2011, 17-18). Les luttes contre la déforestation, la réduction de la biodiversité, la mauvaise qualité de l'eau et de l'air, le danger du nucléaire, etc. trouvent écho et ces groupes se verront rassemblés, notamment grâce à la contestation antinucléaire, au sein d'un mouvement commun : l'écologie.

A la même période, l'expression d' « éducation à l'environnement » naît à la Conférence internationale des Nations Unies sur l'environnement à Stockholm en 1972. Après les constatations des impacts de l'homme sur la planète, les questions environnementales se retrouvent au centre des préoccupations de l'attention publique. On parle d'éducation à la nature et de l'enseignement de la résolution de problèmes (Partoune, 1999). A ce moment, l'environnement est compris sous ses dimensions écologiques. Comme le précise Urgelli (2007), cette conférence représente le premier repère dans l'histoire de la préoccupation pour l'environnement à l'échelle internationale. Handl (2013) le confirme en affirmant que « le tout premier bilan des conséquences des activités humaines pour l'environnement à l'échelle du monde a été dressé, avec la volonté d'esquisser une conception commune des moyens d'assurer la difficile tâche de préserver et d'améliorer ce qu'on appelait alors l'environnement humain ». Suite aux nombreuses réflexions engendrées lors de ce Sommet, la création d'une multitude d'instances se met en place, donnant lieu au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), à des ministères de l'environnement ainsi qu'à des ONG chargées de protéger les ressources naturelles.

C'est en 1976, lors de la conférence mondiale de Belgrade que la notion d'éducation relative à l'environnement prend forme de façon effective. Le but de ce rassemblement était de faire « un état des lieux sur les réalisations en termes de pédagogie de l'environnement » (Pirard, 2012, 10).

La Charte issue de cette conférence et adoptée à l'unanimité formule les principes et les objectifs de l'éducation en matière d'environnement. Le but de ce type d'éducation est de « former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de

l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux» (UNESCO, 1976, 3).

C'est en 1977, à l'initiative de l'UNESCO et du PNUE, lors de la conférence intergouvernementale de Tbilissi que l'éducation relative à l'environnement devient concrète. L'importance de l'aspect éducatif est soulignée. Dans le rapport de cette rencontre est stipulé que l'essentiel de l'appel à la Déclaration de Tbilissi est constitué de « l'urgente nécessité d'une « action en faveur de la protection de l'environnement et peut-être plus encore celle qui met l'éducation à son service » » (UNESCO, 1977, 9). Il en découle des recommandations stratégiques pour promouvoir et mettre l'ErE en place tant au niveau national, régional, qu'international. « Les commissions présentes vont réellement essayer de faire avancer les choses pour une meilleure intégration de l'ErE dans les systèmes d'éducation nationaux, ainsi que sur le plan international » (Pignon, 2016, 5).

La décennie suivant ces conférences voit une émergence d'initiatives d'actions pour l'environnement. En France, le réseau Ecole et Nature qui prend un statut associatif, favorise la création des « GRAINES » (groupes régionaux d'animation et d'initiation à la nature et l'environnement). Dans le contexte belge, le réseau IDée (Information et Diffusion en éducation à l'environnement) naît en 1989. Il a pour objectif de rassembler des acteurs associatifs, des enseignants, des universitaires et même quelques acteurs institutionnels autour des questions d'environnement et d'en former un réseau afin de mutualiser leurs pratiques et connaissances. Les premières formations en « éco-conseil » se développent également. Centrées à l'origine sur la gestion de l'environnement, on remarque une demande croissante de pratiques éducatives en environnement.

Sur le plan institutionnel, l'intérêt pour l'ErE se poursuit également. En 1987, l'UNESCO et le PNUE organisent un Congrès international à Moscou dans le but d'élaborer une *Stratégie Internationale D'action en matière D'éducation et de Formation Relatives à L'environnement Pour les Années 1990*. Les actions réalisées sont analysées dans le but d'être améliorées.

L'ErE vers le développement durable ?

La même année, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU, publie le Rapport Brundtland, intitulé *Notre avenir à tous*. Dans son introduction la Commission se dit persuadée que « l'humanité peut créer un avenir plus prospère, plus juste, plus sûr » (Brundtland, 1987, 7). C'est à ce moment que le concept de développement durable (DD) sera développé. Il est défini comme ceci : « c'est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Avec l'apparition de cette notion liant environnement, social et économie, Cottureau précise que plus rien de ce qui fait le monde n'est à présent exclu de l'éducation à l'environnement. Le DD, qui semble complémentaire à l'ErE tentera aussi de trouver sa place sur le terrain de l'éducation. Ce concept engendre de nombreux débats quant à la définition du secteur.

La notion de nature passe peu à peu à celle d'environnement et celle d'animation à éducation durant les années 80 et 90. Eduquer à l'environnement signifie s'intéresser tant à l'être humain et à l'organisation de la société qu'à l'environnement naturel et physique (Böhle, 2011, 19). Le DD complexifiera les réflexions.

C'est en 1992, lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement à Rio que le concept de développement durable gagne du terrain. La Déclaration de Rio en accordant de l'importance à cette nouvelle notion, ajoute une dimension nouvelle aux précédents Sommets. Cette rencontre est considérée comme réussie vu le nombre important de chefs d'Etats et d'ONG rassemblés et du fait qu'elle ait conduit à l'adoption du programme Action 21¹⁴. Ce dernier formule des recommandations et décrit les différents secteurs dans lesquels le DD devrait s'inscrire. Il indique que l'ErE devrait être intégrée dans la perspective du programme. Concernant le rôle de l'éducation, il reste confirmé.

En 1997, le premier forum international francophone *Planète'ERE* est initié au Canada. Il a pour objectif de faire le point sur l'avancée de l'ErE dans la francophonie cinq ans après le Sommet mondial de Rio. Il rassemble plus de 700 délégués du Nord comme du Sud, issus de 34 pays différents. La Déclaration de Montréal qui en découle considère l'ErE comme très globale. En plus d'associer l'environnement et le développement, elle intègre les questions de solidarité, de justice sociale, de paix, de démocratie, de réduction des inégalités, etc. Ce sont « autant de défis interreliés à l'environnement et au développement qu'il faut relever collectivement et globalement » (Planet'ERE, 1997, 1). L'ErE est donc pratiquée et reconnue en tant que telle, dans une perspective de DD.

Ces forums, au nombre de six depuis le premier, montrent la diversité d'acteurs en faveur de l'ErE, leur motivation à échanger, mutualiser et construire ensemble.

De nombreuses autres conférences, comme par exemple Rio+20 se sont tenues dans la continuité des précédentes. Les engagements précédant sont réaffirmés et renouvelés.

L'éducation à l'environnement aujourd'hui

Ce rappel historique décrivant l'évolution du courant et son ancrage institutionnel, montre que le concept d'environnement est très souvent associé à la nature. Cela s'explique en fonction de sa progression aux côtés du mouvement écologiste.

Le concept s'est pourtant bien élargi. Il est devenu « un système dynamique défini par des interactions dans un espace donné, entre le milieu abiotique et les êtres vivants (individus ou groupes, hommes inclus) et entre les êtres vivants » (Institut d'Eco-Pédagogie, 2011). On peut également noter, à travers les différentes Déclarations, l'importance accordée à l'éducation. Les rassemblements autour

¹⁴ Action21, communément appelé l'Agenda21 de Rio représente un programme global d'action à mettre en œuvre par les gouvernements, les institutions du développement, les organismes des Nations Unies et les groupes des secteurs indépendants dans tous les domaines où l'activité humaine affecte l'environnement (Actu-Environnement, 2006).

de ces thématiques sont une preuve de la préoccupation des hommes pour les relations qu'ils opèrent avec la planète et entre eux.

Un évènement récent qui a suscité et suscite toujours de nombreux débats est la COP21. Il s'agit de la Conférence des Nations Unies sur le réchauffement climatique qui a eu lieu à Paris en 2015. Bien que ses objectifs principaux ne soient pas en lien avec l'éducation, il s'agit pourtant bien d'un processus d'ErE. Selon les réflexions des différents Sommets mettant l'ErE à l'honneur, elle est résumée comme « un processus dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement » (Institut d'Eco-Pédagogie, 2011). Cela représente bien les faits et objectifs de cette assemblée préoccupée par le devenir des hommes et de la planète.

La même année, les Objectifs pour le développement durable ont débuté. L'ErE, à la croisée de deux courants dominants, se retrouve parmi plusieurs objectifs, par exemple : construite selon une dimension éducative, « l'être humain en devenir constitue la ligne de mire de la réflexion » (Cottureau, 2014, 21). L'environnement occupe ici une place de « formateur ». Les apprenants, à partir d'un sujet concret comme la pêche par exemple, découvrent tant les noms des espèces observées, les modes alimentaires et reproducteurs des poissons que leurs utilités dans l'écosystème. L'individu via ce processus d'apprentissage se verrait doté de savoirs scientifiques, serait capable de rigueur ainsi que de prise de distance et d'analyse. La seconde dimension et plus récente de l'ErE est l'approche « résolutive » des problèmes environnementaux. C'est, dans ce cas, l'état de l'environnement qui fixe les orientations pédagogiques et non l'inverse. L'éducation est en quelques sortes instrumentalisée au profit d'un environnement plus sain, comme avec le tri des déchets. Cependant, ces deux courants ne vont pas l'un sans l'autre. Cottureau précise pertinemment qu'ils posent une double question : « Quel Homme pour quel monde et quel monde pour quel Homme ? »

Soucieux de continuer les échanges au sujet de l'ErE, le sixième Forum Planète'ERE 2017 vient de se dérouler. Sa finalité demeure la promotion de l'ErE à travers le monde selon des fins sociales et éducatives.

En Belgique, des Assises de l'ErE DD se sont déroulées en 2010 à l'initiative des Ministres wallons de l'environnement et de la Région Bruxelles-Capitale, avec le soutien de la Ministre de l'Enseignement en Communauté française et appuyé par l'Accord de Coopération en ErE - DD entre la Communauté française et la Région wallonne qui date de 2004. Le Réseau IDée, ASBL mentionnée précédemment, a été mandaté pour les coordonner. De nombreux acteurs de différents horizons portant de l'intérêt à l'ErE s'y sont rassemblés afin de trouver des engagements concrets indispensables à la mise en œuvre de stratégies d'ErE-DD qui soient partagées et comprises par tous. Bien qu'une vision la plus large possible de l'ErE-DD soit recherchée, il faut préciser que ces premières Assises étaient fortement axées sur l'école. Il semblait important, notamment au regard de la multiplicité et de la complexité institutionnelle belge d'intégrer, de manière plus concrète, le monde scolaire qui reste un public très important pour le

secteur. D'autres Assises ne sont pas encore à l'ordre du jour, mais la concrétisation des engagements est entretenue ainsi que la préparation de nouvelles perspectives. A la suite de ces Assises, une enquête sur l'ErE-DD dans les Hautes Ecoles pédagogiques a été menée. Selon une citation reprise du Rapport de Tbilissi (1977) : « l'éducation relative à l'environnement doit être dispensée à tous les âges et à tous les niveaux d'éducation formelle et non formelle. Les moyens de communication de masse ont la grande responsabilité de mettre au service de cette mission éducative leurs immenses ressources. Il importe qu'à côté des spécialistes de l'environnement, tous ceux qui peuvent affecter celui-ci de façon notable par leurs actions et leurs décisions reçoivent dans leur formation les connaissances et le savoir-faire nécessaires et acquièrent pleinement le sens de leurs responsabilités à cet égard ». Pour de sensibles changements, il semble capital qu'une place soit accordée à l'ErE dans la formation de tout individu. « La scolarité obligatoire représente une opportunité pour sensibiliser dès le plus jeune âge. Mais pour cela, il faut viser l'amont, car ce sont les enseignants qui doivent faire passer les messages, cela implique qu'eux-mêmes doivent bénéficier d'une formation adaptée » (Pignon, 2016, 15). Actuellement, l'ErE ne semble pas avoir franchi de manière durable les portes des écoles.

Le caractère globalisant de l'ErE et son institutionnalisation contribuent pourtant à son succès. Bien qu'encore noyée et peu conséquente, elle trace son chemin, s'adaptant au changement de paradigmes de la société visant toujours une dimension plus globale de l'éducation, par une relation plus étroite avec la citoyenneté, la promotion de la santé, l'éducation aux relations Nord-Sud, etc. Les Nations Unies avaient d'ailleurs lancé de 2005 à 2014 le Programme International de la Décennie pour l'Education vers un développement durable.

L'intérêt pour l'ErE reste d'autant plus présent suite aux questionnements posés quant au devenir du monde avec les théories de l'effondrement notamment.

Ces deux cheminements historiques, dévoilant les origines des courants permettent déjà de remarquer les différences, mais aussi les ressemblances entre l'ECMS et l'ErE. Elles suivent toutes deux des tendances différentes. La première évolue parallèlement aux modèles et conceptions du développement, tandis que la seconde subit une forte influence du mouvement écologiste tout en gardant un attrait fort pour la démarche éducative. Elles convergent cependant à différents niveaux. La globalisation du monde et l'optique du développement durable semblent faire se rencontrer les enjeux liés aux deux courants. On a pu remarquer la tendance de l'EMCS à traiter de l'environnement sous ses aspects de justice climatique notamment, et l'ErE se montrer en faveur d'une justice économique et sociale, thèmes qui étaient principalement défendus par l'autre courant au départ. Ces deux secteurs représentent des réalités différentes, fort divergentes à l'origine mais grandissant selon des liens et objectifs qui les rapprochent considérablement.

Ce sont les évènements qui ont rythmé leurs parcours qui ont énormément fait évoluer les concepts et les pédagogies portés par ces deux courants. Nous allons, dès lors, nous intéresser à la façon dont ils s'implantent dans chacun d'eux et les définir.

Chapitre 3 : Concepts

La sémantique des termes figurant dans l'appellation des courants ne permet pas de rendre compte de la complexité de ces concepts. Cependant elle constitue un excellent point de départ car selon Morin (et al, 2000) « ce sont les mots qui, les premiers, disent quelque chose à propos des choses qu'ils signifient. » (p.11) Nous nous intéresserons alors à leur définition mais irons plus loin afin d'essayer d'en saisir les notions inhérentes ; car des termes comme citoyenneté et environnement sont des « champs notionnels ». Ils sont « constitutifs à la fois de problématiques et d'enjeux sociétaux » (Simonneaux, 2008, 1).

Comme les deux courants sont des « éducations à », il convient, avant tout, de préciser ce que signifie l'éducation.

3.1 Evolution de la notion d'éducation

Avant les années septante, on parlait peu d'éducation mais plutôt d'instruction. Cette dernière est « une notion volontariste et impérative dans laquelle tous les apprenants sont modelés et standardisés » (Simonneaux, 2008, 1). Le passage au concept d'éducation a marqué une évolution des objectifs. Avec cette évolution sont également apparues les « éducations à ».

L'éducation est définie comme « une mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » (Le Robert, 2016). Ce dernier est supposé développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée (La Toupie, 2017). Selon son étymologie latine, « ex-ducere » signifie conduire hors, guider, faire émerger. Partant du constat que l'individu entretient des liens avec le monde qui l'entoure, Vernier¹⁵ nous explique le rôle important de l'éducateur pour renforcer positivement ces liens. Le rôle de ce dernier paraît dès lors primordial afin de guider l'apprenant dans ses choix et d'élargir sa vision du monde afin qu'il mène des actions réfléchies pour contribuer au monde.

En effet, « l'émergence progressive de cette notion d'éducation va soutenir des objectifs d'émancipation des apprenants, l'émergence du sujet pensant, l'apprenant est alors considéré comme autonome, il est appelé à se construire, à définir sa position face à un objet » (Simonneaux, 2008, 1). Ainsi, l'éducation constitue un processus dans lequel « doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome,

¹⁵ Quentin Vernier est psychologue de l'éducation spécialisé dans les questions d'identité et de diversité, mobilisateur d'énergies individuelles et collectives d'acteurs de changements à travers l'éducation populaire et la formation d'adultes

exerçant sa raison critique dans une [société] à laquelle il participe activement » (Ministère de l'éducation nationale, cité par Simonneaux 2008, 1)

3.2 Evolution et différentes notions des concepts de l'ECMS

Le concept de développement, bien qu'il ne soit plus présent dans l'appellation du courant, en reste une thématique constitutive. C'est pourquoi nous l'abordons au début de cette partie. Il existe de nombreuses définitions de ce terme, cependant c'est sous sa désignation en sciences humaines que nous l'entendons. Il s'agit de « l'amélioration des conditions et de la qualité de vie d'une population, et renvoie à l'organisation sociale servant de cadre à la production du bien-être » (Bret, 2014). Ce sont les relations Nord-Sud et les questions de développement qui ont fait naître l'éducation au développement (ED : appellation précédente). Son évolution s'est vue rythmée par les différentes modalités de développement. Cinq modèles sont identifiés par Guy Bajoit. Ils représentent des schémas de pensée relatifs à la manière dont le développement a été imaginé au fil du temps (Bajoit cité par Lecocq, 2015, 29). En apportant un éclairage sur l'histoire de la coopération, ils constituent toujours une base fondamentale qu'on retrouve dans de nombreuses animations d'ECMS.

Le concept clé reste celui de « citoyenneté mondiale »¹⁶. Avant d'essayer de le définir au mieux, nous allons décortiquer les deux notions qui forment l'expression.

A l'origine, le concept de « citoyenneté » se référait à l'appartenance et à la nationalité (être citoyen d'un certain pays) (Audigier 2000, cité par Simonneaux, 2008, 1). Ensuite au cours du XXe siècle, un mouvement progressif s'est développé en faveur d'une définition plus large de la citoyenneté. Influencée par la promotion des droits civils, politiques et sociaux, elle évolue vers un ensemble de droits et devoirs dans une société démocratique en recouvrant la notion de civisme (Ibid et UNESCO, 2015, 12). Les notions actuelles de citoyenneté varient suivant les pays.

Quant à l'adjectif « mondial », il fait référence à l'évolution des relations mondiales et les changements de paradigmes des sociétés contemporaines qui ont tendu à l'élargissement du courant. Il permet également d'entrevoir les interconnexions globales.

Ainsi, le terme « citoyenneté mondiale » utilisé pour l'appellation du courant est un concept 'multi-perspectives'. Il est en lien avec l'interdépendance et l'interconnexion croissantes entre pays dans les domaines économique, culturel et social, à travers l'augmentation du commerce international, de la migration, la communication, etc. Un autre lien concerne notre souci du bien-être global au-delà des frontières nationales, et sur les bases d'une compréhension que le bien-être global influence le national et le local.¹⁷

Il est cependant important de remarquer qu'il s'agit d'un concept contesté dans le milieu académique. La raison est la multitude d'interprétations de sa signification. L'UNESCO, dans son document *Global*

¹⁶ Appellation semblable en anglais « global citizenship »

¹⁷ Traduction personnelle de Lee et Fouts 2012 cité dans UNESCO 2014

Citizenship Education : Preparing learners for the challenges of the 21st century (2014) exemplifie cette complexité par quelques exemples. Certains comprennent 'la citoyenneté au-delà des frontières', d'autres préféreraient utiliser le terme 'cosmopolitisme' paraissant plus large et incluant, d'autres encore choisissent de parler de 'citoyenneté planétaire' qui se concentre plus sur la responsabilité de la communauté pour préserver la Terre.

Malgré les différentes interprétations, il en existe une compréhension commune. Sans statut légal, mais acceptée par l'UNESCO, la citoyenneté mondiale réfère à un sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune, en promouvant un « regard mondial » qui relie le local au global et le national à l'international.¹⁸

Oxley et Morris (2013) ont exploré ces nombreuses interprétations qui se basent sur des idéologies différentes. Ils en identifient huit principales : une éducation à la citoyenneté mondiale selon une conception politique, morale, économique, culturelle, sociale, critique, environnementale ou spirituelle.

Le dernier terme, à savoir « solidaire », est propre à l'appellation belge du courant. Il n'apparaît pas dans les désignations internationales, notamment dû à sa difficulté de traduction et selon les différentes visions. Cependant, ce terme qui rassemble les valeurs chères aux principaux acteurs du secteur, les ONGD, a été ajouté en Belgique lors des discussions pour le nouveau référentiel.

Dans ce travail nous utiliserons le terme ECMS car c'est sous cette forme qu'une majorité des acteurs, notamment ceux rencontrés, la nomment.

3.3 Evolution de la notion d'environnement et ses différentes conceptions

Le concept d'environnement a évolué au fil du temps. L'ErE s'en est emparé pour sortir de sa dimension qui se limitait fortement à la nature. L'environnement représente ainsi « l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme »¹⁹. Selon la Déclaration de Tbilissi (1977), il se trouvait à l'origine « limité à ses seuls aspects physiques et biologiques, il englobe désormais également l'environnement social, économique, [culturel] et technologique créé par l'homme » (p.6). Il décrit ainsi une complexe interconnexion d'aspects. Il peut donc être envisagé de plusieurs manières selon « les lunettes de sa culture et de sa singularité » (Cottureau, 2014, 24). Cette constatation fait l'unanimité auprès des spécialistes du courant, dont la professeure Lucie Sauvé²⁰. Elle confirme ces dires car selon elle, « il n'existe pas une définition consensuelle de l'environnement. Il s'agit d'une réalité culturellement et contextuellement déterminée, socialement construite » (Assises de l'ErE-DD). Dans ses recherches, elle identifie d'ailleurs plusieurs

¹⁸ Traduction personnelle de Marshall 2005 cité dans UNESCO 2014

¹⁹ Pierre George, géographe, cité dans une Circulaire du ministère de l'enseignement français de 2004.

²⁰ Figure emblématique de l'ErE

représentations types : l'environnement-nature, -ressource, -problème, -système, -milieu de vie, - biosphère ainsi que –projet communautaire.

3.4 Lien entre les concepts

Les deux courants, bien que construits sur des concepts complètement différents entretiennent des liens étroits. En effet, les définitions utilisées pour définir les concepts de développement et d'environnement sont bien divergentes. La première fait référence à l'amélioration de conditions de vie via une bonne organisation sociale et du bien-être, la seconde reprend la relation complexe d'éléments qui constituent le milieu et les conditions de vie pour l'Homme. Cependant, au concept d'environnement se lie la notion de développement. Selon l'UNESCO, les problèmes environnementaux « recourent ceux que pose le développement et ne peuvent en être dissociés [...] La sauvegarde de l'environnement est donc une tâche multidimensionnelle que l'on ne saurait mener à bien sans prendre en compte les facteurs socio-économiques dans lesquels les problèmes de l'environnement trouvent leur origine » (Tbilissi, 1977, 6). Cette affirmation, datant déjà de quelques décennies, semble être davantage renforcée actuellement avec le concept du développement durable. Comme nous l'avons vu dans l'historique des courants, leur rapprochement est dû aux changements de paradigmes dans la société et à la prise de conscience de toutes les interdépendances mondiales.

L'ED, évoluée en ECMS tend à se rapprocher de l'ErE en prenant en compte la dimension de relations complexes qui relient les individus sur la planète, entre eux et avec leur environnement.

L'alliage des deux approches semble ainsi inévitable. Quant à leurs relations, elles posent question. Le développement durable, cette conception globale alliant écologie, social, économie et démocratie participative, serait-il ce qui les connecte tant ?

C'est en analysant les thématiques que chaque courant aborde, et en étudiant la manière dont il les met en pratique afin d'atteindre ses objectifs et finalités, que nous pourrions mieux nous en rendre compte.

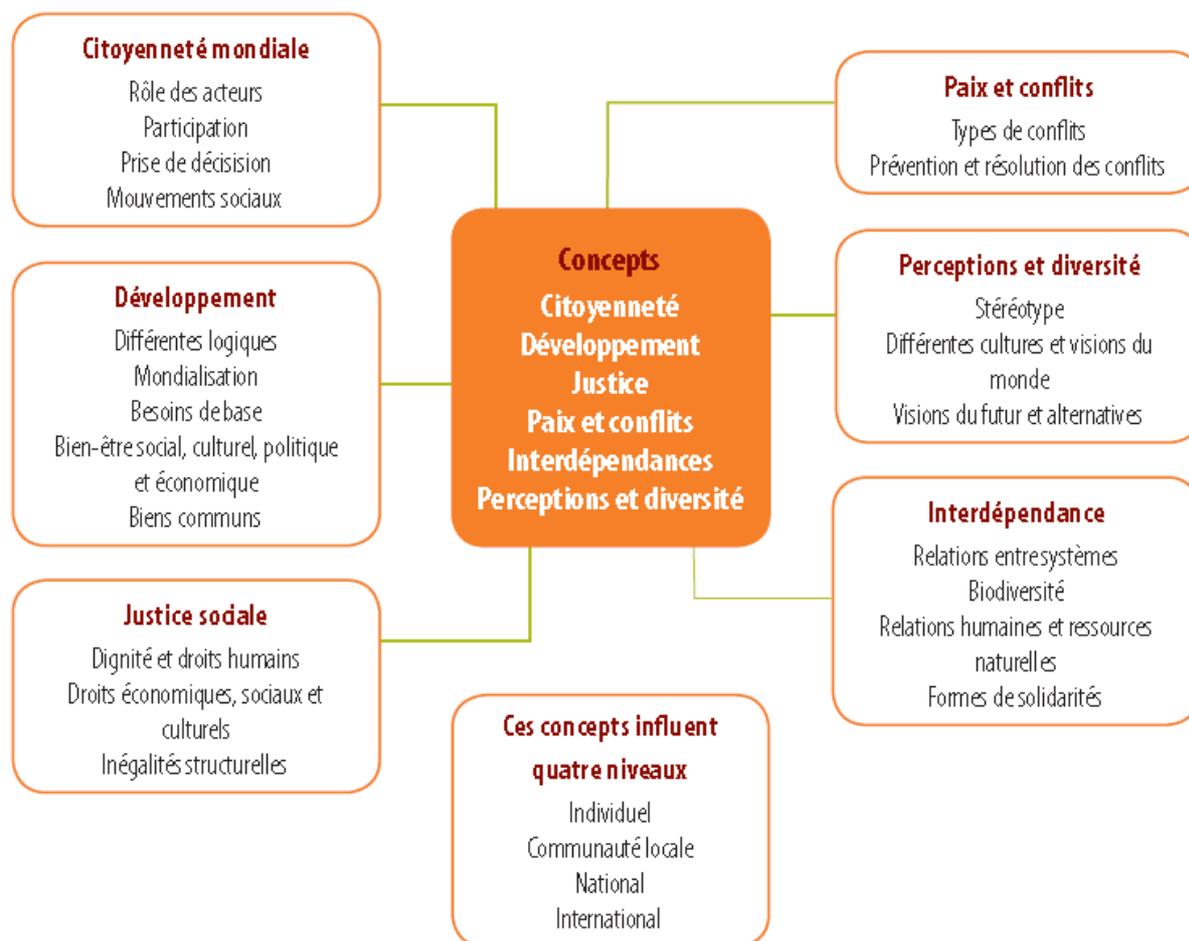
Chapitre 4 : L'ECMS

4.1 Thématiques

L'ECMS, par son objectif final de rendre le monde plus juste et durable, aborde des thématiques plus diverses les unes que les autres et qui varient selon les contextes et évoluent au cours du temps. Il serait dès lors impossible de passer toutes les thématiques et concepts en revue. Le fait est qu'ils sont puisés dans différents champs disciplinaires et en fonction de finalités politiques et pédagogiques des acteurs, ceux-ci les abordent de différentes manières et en soulignent des aspects divers.

L'objectif de ce point est de mettre en avant les thèmes principaux discutés en ECMS. Afin d'y parvenir, nous nous sommes concentrés sur deux acteurs centraux : la fédération ACODEV et le programme fédéral ALC.

Le premier, dans un souci de théorisation du discours, propose quelques concepts de base autour desquels se déclinent et se déploient les messages explorés en ECMS. En voici un schéma récapitulatif adapté par Adélie Miguel Sierra du schéma de Scott Sainclair dans *Global learning*, UK, 2011 :



Ce schéma montre l'ampleur des thématiques possibles. Afin d'en donner une représentation plus claire, six thématiques, bien que toujours vastes, sont proposées dans le référentiel (2016) sous forme de sujets à traiter. Il y a les volontés de « déconstruire les stéréotypes Nord-Sud », « défendre les droits humains », « impulser un développement humain et durable », « stimuler la solidarité et la participation sociale », « combattre la xénophobie et le racisme » et « promouvoir l'approche genre ».

Le second (ALC), dont le travail est de promouvoir l'ECMS dans le monde scolaire, a dressé une liste de thématiques plus concrètes, permettant d'en donner une vision plus simple. Il s'agit de « paix et conflits », « migration », « justice sociale », « droits humains », « diversité/interculturalité », « développement durable » et « commerce/ consommation ».

4.2 Approches pédagogiques de l'ECMS

L'éducation à la citoyenneté mondiale repose sur trois domaines d'apprentissage: cognitif, socio-affectif et comportemental. (UNESCO, 2015, 20) L'apprentissage cognitif correspond à l'acquisition des connaissances et des aptitudes de réflexion qui sont nécessaires pour mieux comprendre

le monde et sa complexité. L'apprentissage socio-affectif permet à l'apprenant, par des valeurs, des attitudes et des compétences sociales, de s'épanouir affectivement, psychosocialement et physiquement, et de vivre ensemble dans le respect et en paix avec les autres. L'apprentissage comportemental, lui, permet d'agir de manière efficace et responsable tant à un niveau local que national ou mondial.

Ces trois domaines d'apprentissage concourent à développer les principaux attributs nécessaires aux apprenants pour comprendre les enjeux mondiaux. Ces derniers doivent « être informés et avoir l'esprit critique », « être socialement connectés et respectueux de la diversité » et « être moralement responsables et engagés » (UNESCO, 2015, 21-22).

Ces compétences s'acquièrent via des méthodes. Pour cela, l'ECMS a des principes pédagogiques privilégiés. Il s'agit de l'auto-socio-construction des savoirs, l'approche systémique et la pensée complexe, la reproduction et la transformation sociale, la pédagogie de la conscientisation, les méthodes actives, les méthodes participatives, la pédagogie du projet, l'interdisciplinarité, la communication éducative et éthique, l'évaluation et la systématisation. (ACODEV, 2013, 21-22).

Toutes ces approches, via divers moyens, permettent aux acteurs d'aborder les nombreuses thématiques en s'adaptant à leur public.

Valeurs associées à l'approche éducative

A ces méthodologies s'accordent des valeurs et attitudes à avoir et promouvoir. Quatre principales sont développées dans le document d'*Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013-2018* d'ACODEV. Il s'agit de :

-la participation. Elle s'inscrit dans une démarche d'apprentissage mais se fonde également dans une pratique. Défendre la participation, c'est reconnaître le droit à chacun de contribuer à la définition d'un futur commun à tous les niveaux – politique, social, culturel, etc.- et assumer sa responsabilité en tant qu'agent social impliqué dans la vie de la cité.

- la justice – équité. Elle cherche à identifier et à décoder les stéréotypes et les préjugés afin de lutter pour l'égalité contre toutes formes d'exclusion pour des raisons de sexe, d'ethnie, de classe sociale, de religion ou d'origine géographique.

- la solidarité qui est une attitude consciente qui suppose l'intention d'appuyer activement des sociétés, organisations ou personnes qui sont confrontées à des situations problématiques ou injustes. C'est aussi une responsabilité mutuelle entre les membres d'un groupe, fondée sur le contrat et/ou une communauté d'intérêts.

- la coopération qui représente l'action de participer à une œuvre commune. C'est unir des énergies à travers une action dans laquelle chaque partie contribue par ses compétences et moyens à un but commun. L'apprentissage coopératif permet d'expérimenter le respect mutuel, l'ouverture à soi et aux autres, l'engagement et la solidarité. Il s'agit d'apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. (Acodev, 2013, 17).

4.3 Acteurs

Il existe différents acteurs qui interviennent dans le champ de l'ECMS et ce, sous diverses formes depuis le niveau local jusqu'à l'international. Ils sont de la société civile ou acteur public ou privé et tous assument des missions spécifiques et complémentaires (ACODEV, 2013, 25).

On retrouve de nombreuses ONG, qui par leur histoire, expérience et expertise en sont des actrices principales. C'est notamment cette expertise qui a permis au secteur de l'ECMS d'être considéré et reconnu. Il y a aussi des acteurs non spécialisés de base en ECMS. L'ECMS n'est donc pas leur raison de vivre, mais selon l'intérêt qu'ils y portent, ils la véhiculent et y contribuent substantiellement. Ces personnes font partie notamment d'organisations syndicales, d'universités, d'institutions scientifiques, d'établissements scolaires, de comités de solidarité, d'associations de solidarité internationale, de groupes de pression. Ils peuvent également être des agents culturels. Les médias contribuent aussi à l'ECMS. A côté de tous ces acteurs, qui ne sont pas cités de manière à proposer une liste exhaustive, on retrouve aussi des lieux d'apprentissage favorisant une citoyenneté mondiale active comme le sont des organisations de la société civile telles que les associations socioculturelles, les organisations de formation pour adultes ou les organisations de jeunesse, les organisations de migrants ou de femmes, etc.

Nombreux d'entre eux sont rassemblés au sein de la fédération ACODEV ou de la coupole CNCD-11.11.11. Tous ces acteurs sont soutenus par des autorités publiques pour mener une politique d'ED parallèle à celle de coopération au développement, notamment à travers le cofinancement de projet.

Deux acteurs étatiques sont également à mentionner car ils sont engagés pour soutenir et diffuser l'ECMS. Il s'agit du service éducation à DGD qui est la direction générale de la coopération au développement et de l'aide humanitaire et le programme fédéral Annoncer la Couleur qui est le relais entre le monde scolaire et les différentes ONG et associations travaillant pour l'ECMS.

Il faut aussi souligner que l'ECMS atteindrait difficilement ses missions éducatives sans les volontaires. Nombreux d'entre eux s'investissent dans les associations et contribuent à la diffusion de l'ECMS en initiant des actions ou à travers des animations. Ils deviennent souvent autonomes après quelques formations afin de prendre en charge des animations ou d'autres actions. Cette démarche répond implicitement à l'objectif de l'ECMS qui vise une mobilisation et une participation active des citoyens. On peut la considérer allant à l'encontre de la dynamique professionnalisante dans le secteur, mais ces bénévoles représentent une aide précieuse pour répondre à la demande croissante d'activités.

4.4 Public

Tout comme les thématiques qu'aborde l'ECMS, son public est large et varié. En effet, ses missions éducatives se destinent à tous types de population et à toutes tranches d'âge. Chaque association pratiquant l'ECMS cible son public et adapte ses méthodologies. Ensemble, elles visent à toucher le plus grand nombre car comme il est précisé par ACODEV, « n'importe quel acteur, individuel

ou collectif, est appelé à s'engager dans le sens de la solidarité internationale et dans celui de la promotion de ces valeurs ».

Par ses liens étroits avec l'éducation permanente, l'ECMS qui a comme objectifs semblables de susciter une prise de conscience et une connaissance critique de la réalité de la société en développant des capacités d'analyses, de choix et d'actions tout au long de la vie, s'intègre parfaitement avec des publics extra-scolaire et adulte. Des liens semblables sont entretenus avec l'éducation populaire qui est une source clé d'inspiration du courant. Ces types d'éducatons partagent des volontés de décrypter les rapports de domination et prendre conscience de sa place dans la société, ainsi elles favorisent l'émancipation individuelle et collective qui pourra transformer la société ; ainsi, l'ECMS agit comme l'éducation populaire avec un public scolaire ou non et auprès de publics « défavorisés ».

En Belgique, l'ECMS touche donc tant le public adulte que jeune via trois grands champs d'actions que sont l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Le premier est représenté par les institutions éducatives officielles et le second surtout par des organisations d'éducation permanente et liées à la jeunesse. Le dernier, à la différence des deux précédents, n'est pas organisé par une stratégie éducative structurée. Il est cependant primordial, représentant un processus permanent « par lequel chacun adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances à partir des expériences et ressources éducatives de son milieu et de sa vie quotidienne (famille, médias, loisirs, bibliothèque, etc.) » (ACODEV, 2013, 24).

Précision : le milieu scolaire

Il faut tout de même insister sur le fait qu'une grande majorité de ses actions se déroulent en milieu scolaire. De nombreux acteurs poussent les portes des écoles et le programme ALC y est entièrement consacré. Cette orientation prise par de nombreux acteurs se justifie par le fait que ce public, acteur de demain, représente une bonne perspective de changement social (ALC).

Il est intéressant de préciser que les acteurs du secteur tiennent une position commune sur le fait de « développer l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique » (ACODEV & ALC). ALC produit un travail conséquent à ce sujet, afin de permettre l'intégration de l'ECMS aux référentiels scolaires. De plus, un nouveau cours intitulé « éducation à la philosophie et la citoyenneté » (EPC) prendra forme l'année prochaine (2018) en secondaire. Un « labo » rassemblant plusieurs acteurs a eu pour objectif de faire le lien entre, d'une part, les socles de compétences et les compétences terminales de l'EPC et, d'autre part, les compétences développées par l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les acteurs espèrent donc que l'ECMS sera intégrée de manière conséquente dans ce cours. Pour faciliter la tâche aux enseignants, un catalogue sera diffusé très prochainement (rentrée académique 2017). Afin de rendre « ce rêve » réalité, le défi est de parvenir à intégrer de manière durable l'ECMS aux programmes des futurs enseignants dans les hautes écoles pédagogiques notamment. Cette articulation de l'ECMS en milieu scolaire n'est pas développée car c'est un questionnement fondamental qui ne peut se contenter d'être abordé en quelques pages.

Néanmoins, il nous paraissait important de le mentionner car de nombreux défis actuels du secteur se retrouvent en grande partie sur les questions de son intégration dans l'éducation formelle.

4.5 Finalités

L'ECMS a pour but ultime un monde juste, durable, inclusif et solidaire. A cette fin, elle représente un processus qui vise à provoquer des changements de valeurs et d'attitudes sur les plans individuel et collectif en vue de contribuer à la construction de sociétés qui feraient ce monde idéal dans lequel ressources et pouvoir seraient équitablement répartis dans le respect de la dignité humaine. Cet objectif à long terme est celui défendu par les associations belges repris dans le Référentiel 2016 de l'ACODEV.

Cette finalité semble acceptée mondialement, l'UNESCO (2014) la complète en expliquant que le but de l'ECMS est de renforcer tous les apprenants à s'engager et assumer des rôles actifs, tant localement que globalement, pour faire face et résoudre les challenges globaux et ultimement qu'ils deviennent des contributeurs proactifs pour un monde plus juste, en paix, tolérant, inclusif, sûr et durable.²¹

Pour y parvenir, le premier objectif de l'ECMS défini par l'UNESCO (2015) est très encourageant car il vise à « comprendre les structures de la gouvernance mondiale, les droits et les responsabilités, les questions mondiales et les liens entre les systèmes et les processus mondiaux, nationaux et locaux » (p.16).

4.6 Objectifs

Avant de préciser les objectifs qu'on retrouve particulièrement sur la scène belge francophone, nous allons préciser les objectifs fixés par l'UNESCO car ils sont une source pertinente d'inspiration pour les acteurs. Ils sont au nombre de sept. Il s'agit de :

- Comprendre les structures de la gouvernance mondiale, les droits et les responsabilités, les questions mondiales et les liens entre les systèmes et les processus mondiaux, nationaux et locaux ;
- Reconnaître et apprécier les différences et les identités multiples, par exemple la culture, la langue, la religion, le genre et notre humanité commune, et développer des compétences pour vivre dans un monde de plus en plus diversifié ;
- Acquérir et appliquer des compétences citoyennes cruciales, par exemple l'examen critique, la capacité à utiliser les technologies de l'information et les médias, l'esprit critique, la prise de décision, la résolution de problèmes, la négociation, la consolidation de la paix et la prise de responsabilités personnelles et sociales ;
- Reconnaître et examiner les croyances et les valeurs, et leur influence sur la prise de décision politique et sociale, la perception de la justice sociale et l'engagement des citoyens ;

²¹ Traduction personnelle de l'anglais (UNESCO, 2014, 15)

- Accorder de l'attention et faire preuve d'empathie à l'égard des autres et de l'environnement, et respecter la diversité ;
- Acquérir des valeurs d'équité et de justice sociale, ainsi que des compétences pour analyser de manière critique les inégalités liées au genre, à la situation socio-économique, à la culture, à la religion et à l'âge ainsi que d'autres questions ;
- Participer et contribuer aux affaires mondiales contemporaines aux niveaux local, national et mondial en tant que citoyens mondiaux informés, engagés, responsables et alertes.

A la lecture de ces objectifs, on remarque la forte pluridisciplinarité du courant ainsi qu'une vision holistique dominante tant les objectifs sont vastes.

En ce qui concerne les acteurs belges francophones qui pratiquent et promeuvent l'ECMS, les objectifs recensés sont très semblables aux généraux cités ci-dessus. Nous allons les préciser grâce aux travaux d'ACODEV et ses membres, notamment grâce au nouveau référentiel (2016). Ils apparaissent sous forme de mission. Chacune est accompagnée de stratégies. L'ECMS se décline en trois grandes missions.

La première a pour objectif de « renforcer des changements de valeurs, attitudes et comportements » grâce à des stratégies éducatives privilégiées de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Huit principales sont proposées. Il s'agit de « déployer une démarche éducative globale qui renforce des connaissances et qui initie et accompagne de manière intégrée des changements de valeurs, attitudes et comportements », « mobiliser une pédagogie centrée sur l'apprenant-e », « promouvoir des pédagogies actives, participatives et émancipatrices (adaptées aux publics et aux contextes) », « veiller à ce que le public définisse librement son opinion, « développer l'esprit critique et la créativité », « promouvoir une lecture systémique des enjeux mondiaux », « présenter et valoriser la diversité des initiatives et alternatives pour la mise en action des publics » et « promouvoir la communication interculturelle et le débat démocratique ».

Par sa seconde mission, elle veut aussi « renforcer la mise en action individuelle et collective » par de la mobilisation citoyenne. Les stratégies qui s'y rattachent sont le vouloir de « sensibiliser par et à travers la mise en action citoyenne individuelle et collective », « renforcer la co-responsabilité et la participation des citoyen-ne-s aux décisions publiques », « co-construire et faire vivre des alternatives », « construire des alliances et des mises en réseau » ainsi que de « dénoncer des injustices et/ou formuler des propositions constructives ».

La troisième mission vise à « influencer des décisions politiques en vue de changer les législations » par du plaidoyer. A cette fin, on retrouve des stratégies semblables à la mission précédente, à savoir « dénoncer des injustices et/ou formuler des propositions constructives » et « construire des alliances/mises en réseau pour créer de réels rapports de force » ainsi que des stratégies servant à « mener un travail d'influence directe et alimenter la décision politique » et « informer, sensibiliser, former des décideurs et décideuses ».

Ces missions contribuent à l'émancipation des personnes car elles amènent les citoyens « à développer de façon autonome la capacité à poser un jugement critique sur leurs propres comportements ainsi que sur la société » ce qui concourt à la transformation de la société, car c'est à travers leur participation active que « les citoyens deviennent acteurs directs de changements de structures et de politiques qui déterminent le quotidien des populations du Sud comme du Nord » (Böhle, 2011, 17). En cela, l'ECMS représente autant un acte politique qu'un acte éducatif.

Il est important de signaler que ces missions requièrent des stratégies privilégiées, cependant c'est aussi grâce à de nombreuses stratégies transversales que l'ECMS et ses acteurs sont renforcés. Il s'agit de « construire des partenariats et alliances avec d'autres acteurs et secteurs d'ici et d'ailleurs ». Chaque organisation doit aussi « rechercher la cohérence de ses actions avec sa vision » et « renforcer de manière continue la qualité de ses démarches et l'expertise des acteurs ». Il est également nécessaire d'essayer de « capitaliser, partager des expériences et les évaluer » tout en produisant « des recherches sur les contenus et les méthodes ». « Prendre en compte les rapports de domination » et « intégrer des questions de genre, d'environnement et les droits humains dans ses démarches » est aussi capital.

Ces missions donnent donc aux associations qui les mettent en œuvre un rôle de sensibilisation, d'éducation et de formation, un rôle de mobilisation sociale et de construction de mouvement Nord/Sud, ainsi qu'un rôle de veille et d'incidence politique. A ceux-ci s'ajoute pour certaines d'entre elles, un rôle de recherche par leur expertise en coopération au développement, ainsi qu'un rôle d'appui d'autres acteurs moins spécialisés dans l'ECMS dans le but de les renforcer tant au niveau méthodologique qu'au niveau de l'exploration des contenus (ACODEV, 2013, 18).

Afin de parvenir à ces objectifs qui visent la finalité globale de l'ECMS, à savoir un monde plus juste, l'ECMS « repose sur une perspective d'apprentissage tout au long de la vie qui commence dès la petite enfance et se poursuit à travers chaque niveau d'éducation jusqu'à l'âge adulte, ce qui exige « des démarches formelles et informelles, des interventions portant aussi bien sur les programmes que sur les activités extrascolaires, et des méthodes conventionnelles et non conventionnelles d'incitation à une plus grande participation » » (UNESCO, 2015, 16).

Chapitre 5 : L'ErE

5.1 Thématiques

L'ErE traite des rapports de l'Homme avec son environnement. Elle n'est pas la conservation, la gestion des ressources ou l'étude de la nature. Bien que ces domaines en fassent partie, ils représentent souvent les stéréotypes dont l'ErE souffre. Ils existent et sont une préoccupation importante, mais elle ne doit en aucun cas être dominante dans ce courant considérablement plus large.

Il est difficile d'offrir une vision concrète des thématiques abordées par l'ErE car il s'agit d'une discipline intégrant les nombreux concepts liés à l'environnement, qui à la fois sont à mettre en rapport

avec l'Homme et la manière dont celui-ci affecte son cadre de vie et inversement, comment son milieu l'affecte. C'est une discipline très transversale. Elle se complexifie au gré des nouveaux paradigmes qui touchent la société suite à l'évolution du monde et de la conscience qu'en ont ses citoyens.

Afin de présenter quelques orientations privilégiées, face aux défis environnementaux, voici quelques exemples de thèmes abordés par les acteurs de l'ErE. Dans son référentiel (2008), le réseau IDée précise que « ces orientations générales (...) alimentent leurs réflexions et motivent leur travail de terrain ». Il s'agit de l'agriculture, l'aménagement du territoire, l'alimentation, la biodiversité, la consommation, l'eau, l'énergie et le climat mais également la mobilité, la politique socio-économique principalement en vue de promouvoir des espaces de négociation qui prennent mieux en compte les dimensions sociales et environnementales ainsi que des modes de production, de distribution et de consommation plus durables. Ils considèrent aussi les relations Nord-Sud mais également Est-Ouest, Nord/Nord, Sud/Sud, la santé, le tourisme, etc.

Ces thématiques donnent une vue d'ensemble de ce dont traite l'ErE, mais elles sont loin d'être exhaustives. Aussi chacune d'entre elles est abordée sous divers angles et aspects avec des moyens différents (jeu de rôle, débat, balade en forêt, etc.) en fonction des localisations et des publics. De plus, l'aspect « systémique » est très souvent recherché.

5.2 Approches pédagogiques de l'ErE

L'intersection de l'environnement et de l'éducation augmente sensiblement le champ d'action de l'ErE. Lucie Sauvé, spécialiste du sujet, a tenté de modéliser l'ensemble des pratiques en observant la diversité des conceptions liées à l'environnement. Selon qu'on considère un de ses aspects énumérés précédemment ou un autre, on en déduit des approches éducatives différentes. Cottureau reprend un tableau (ci-dessous) qui en présente six parmi les plus classiques dans nos régions, en les exemplifiant.

Conception	Définition	Exemples de pratiques éducatives
Environnement nature... à apprécier, à respecter, à préserver	C'est l'environnement originel, celui dont l'Homme s'est dissocié et avec lequel il faut apprendre à renouer des liens.	Suivre et écouter un ornithologue, partager sa passion des oiseaux. Randonner sur les sentiers de montagne. Regarder un film documentaire sur la forêt amazonienne.
Environnement problème... à résoudre	Les écosystèmes sont menacés; il faut apprendre à préserver la qualité de l'environnement et à le restaurer.	Organiser des chantiers de nettoyage pour lutter contre la disparition des mares. Mettre en place par les élèves de la collecte sélective dans un établissement scolaire.
Environnement ressource... à gérer	L'eau, l'air, les sols, les aliments, l'énergie... Il faut apprendre à les gérer pour assurer notre survie à long terme. La place de l'Homme est centrale, et l'environnement est support de son existence.	Apprendre les « écogestes ». Réfléchir à l'acte de consommation. Découvrir l'agriculture biologique.

Environnement biosphère... où vivre ensemble et à long terme	Terre planète, « Terre citée » : il faut prendre conscience de la globalisation des phénomènes et apprendre à les appréhender de façon complexe.	Étudier les changements climatiques. Appréhender le commerce équitable. Réfléchir au développement durable.
Environnement milieu de vie... à connaître, à aménager	Lieu de la vie quotidienne, imprégné des composantes humaines, socioculturelles, technologiques, historiques... Il est important de développer un sentiment d'appartenance.	Étudier son territoire, sa toponymie, son patrimoine, ses ressources, ses paysages, ses entreprises et leurs relations avec le territoire.
Environnement communautaire... où s'impliquer	Milieu de vie partagé, lieu de la vie démocratique, de la solidarité, où il faut apprendre à participer activement à la transformation des réalités.	Participer aux « écoquartiers ». Jouer dans les théâtres forums. S'impliquer dans l'Agenda 21 local, dans les lieux de concertation.

Six approches possibles de l'éducation à l'environnement.

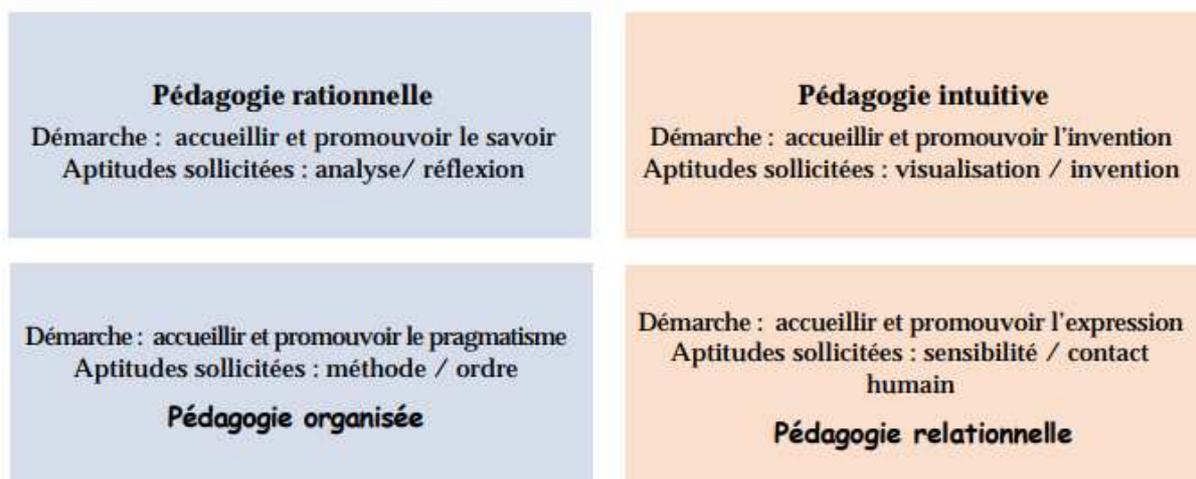
Ces approches conceptuelles se retrouvent à travers le monde. Cependant, suite aux différences de culture, de développement économique et des systèmes éducatifs, la nature et les besoins de l'ErE sont satisfaits suite à des moyens variés. (UNESCO, 1986, 25). Une grande importance y est accordée.

Les approches mises en place par l'ErE se veulent adaptées tant aux besoins des individus qu'aux réalités des sociétés contemporaines. La dimension pédagogique occupe une place capitale dans les pratiques de l'ErE. C'est un atout indéniable qui permet de contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage en se centrant sur le cheminement des participants. Le Réseau IDée, dans son référentiel *Parcours d'ErE* réalisé en 2008, fournit un panel détaillé bien que non-exhaustif d'approches. On retrouve principalement des méthodologies d'ordre active et interactive, immersive (en contact avec l'environnement), globale (prenant en compte la personne dans toutes ses dimensions : physique, affective, cognitive, imaginative, etc.), (auto)-socio-constructive (en suscitant et rendant la personne acteur-auteur de ses apprentissages), systémique, critique, participative, émancipatrice, par la pédagogie de projet, créative, positive, collaborative et croisée avec d'autres champs éducatifs (santé, citoyenneté, relations N/S et E/O, etc.), réflexive, et bien d'autres encore jusqu'à préciser qu'il y en a encore de nouvelles, à imaginer et à construire.

Cette liste donne un aperçu de la diversité de pratiques retrouvées au sein de ce courant. Les idées fortes sont le fait de partir d'une expérience concrète, qu'elle soit cognitive ou physique, en privilégiant une pédagogie de terrain avec une approche sensorielle ; tout en adoptant une démarche interdisciplinaire des réalités environnementales, induisant une approche systémique qui permet une vision globale en stimulant le travail coopératif. (Partoune, 1999).

Il est important d'ajouter l'attention prépondérante au « cerveau global » en ErE. Cette méthodologie invite à solliciter toute l'étendue des facultés cérébrales de l'enfant ou l'adulte en situation d'apprentissage en recourant à quatre grands axes pédagogiques complémentaires (Institut d'Eco-Pédagogie). Ce processus permet à l'animateur de toucher tous les individus d'un groupe selon leurs différences psychologiques et comportementales.

Voici les quatre axes représentant les aptitudes de notre cerveau :



Les aptitudes de l'hémisphère gauche, représentées par la partie bleue, sont favorisées dans l'enseignement classique. L'ErE, misant sur les approches pédagogiques, invite à utiliser tant l'une que l'autre afin de toucher tous les publics. De plus, il a été prouvé que « le concept d'enseignement et d'apprentissage « à cerveau total » permet d'enseigner et d'apprendre plus vite et mieux en tenant compte des différents styles d'apprentissage » (Partoune, 1999).

Ce panel d'approches offre la possibilité d'utiliser de nombreux moyens et supports, dans des contextes très différents. Leur diversité est remarquable et facilite la compréhension pour tous. Les réflexions sur ces stratégies éducatives, c'est-à-dire le « comment enseigner » sont aussi importantes que celles pour les objectifs éducatifs afférents à l'ErE, c'est-à-dire le « quoi enseigner ».

Valeurs associées à l'approche éducative

Parallèlement à ses principes pédagogiques, l'ErE promeut des valeurs. Selon Goffin (1992), toute action d'ErE « devrait promouvoir des valeurs accordées à l'amélioration de l'environnement et à la progression d'un véritable développement ». Ces valeurs environnementales font partie d'un système STAR. En voici la signification :

-la Solidarité avec autrui, proche ou lointaine, entre régions, pays, continents, riches et pauvres, avec la nature. C'est la prise en compte des interdépendances nécessaires à la vie humaine.

Dans la pratique pédagogique, il s'agit de cultiver les attitudes et comportements en concordance avec la solidarité tels que la coopération, l'entraide, le dévouement, le partage, etc.

-la Tolérance, c'est-à-dire les respects et la valorisation de la diversité des hommes, des sociétés, des cultures, etc.

Dans la pratique pédagogique, il s'agit surtout de cultiver le respect et l'écoute de l'autre, la collaboration loyale.

-l'Autonomie qui signifie l'auto-détermination consciente et raisonnée de ses actes, selon ses options propres. L'application vaut tant pour les individus que pour les groupes sociaux.

Dans la pratique pédagogique, il s'agit de l'esprit de recherche, l'esprit critique, l'authenticité.

-la Responsabilité ou le sens des implications de ses comportements et de ses engagements pour le bien-être général. Cette valeur se réfère à nos conduites individuelles et collectives. Elle s'applique à nos relations à autrui. Elle prend également en compte nos devoirs vis-à-vis de la nature. Enfin, elle considère les droits des générations futures.

Dans la pratique pédagogique, il s'agit de cultiver la participation sociale, l'engagement critique et le militantisme.

5.3 Acteurs

On retrouve deux grandes catégories d'acteurs : ceux pour qui l'ErE est l'activité principale et ceux qui la pratiquent mais dont ce n'est pas la mission première. Les considérant tous, ce monde d'acteurs est très large ; en voici quelques exemples issus principalement des membres du réseau IDée. Les premiers sont des associations ou des personnes qui se donnent l'ErE comme objectif prioritaire dans leurs activités professionnelles et/ou bénévoles. Ils sont plus d'une centaine en Belgique. Ils proposent une diversité d'activités et de services comme des animations, des ateliers, des campagnes de sensibilisation, des conférences, des débats, des formations. Ils peuvent également accompagner des projets, proposer des classes de découverte, encore ils peuvent être acteurs dans une ferme pédagogique, un éco-musée, etc.

A ceux-ci s'ajoute un nombre croissant d'organisations et de personnes qui s'engagent à mener des projets d'ErE et à répercuter ses messages à travers leur métier, leur loisir et leur quotidien. Il s'agit de citoyens, jeunes, seniors, parents, des enseignants, des animateurs de mouvements de jeunesse, des éducateurs, des travailleurs socio-culturel, des organisateurs d'évènements, des artistes, des gestionnaires d'entreprises, des syndicalistes, des élus, des agriculteurs, des journalistes, des scientifiques, des philosophes, des membres du corps médical et de la promotion de la santé, des représentants de cultes, des fonctionnaires, etc. Cette liste n'est nullement exhaustive. Cela signifie que des actions d'ErE peuvent se dérouler à de nombreux niveaux, à différents degrés, toutes contribuant à amplifier des mouvements de changement dans notre société.

Il ne faut pas oublier les associations et ONG d'autres horizons. Ensemble, en croisant leurs propres perspectives (économiques, sociales, culturelles, éducatives) avec des dimensions environnementales et éducatives, ils réalisent et peuvent initier une diversité de projets. Ils représentent ainsi des « facilitateurs de changements de comportements individuels et collectifs » (réseau IDée, 2008).

Le caractère étendu de l'ErE implique que nombre d'entre eux soient toujours en réflexion, en lien avec d'autres acteurs, et qu'ils cherchent à s'outiller et se former de manière continue.

5.4 Public

L'ErE s'adresse à un public large et varié, tout comme l'ECMS. Grâce à sa diversité d'approches et de méthodologies, les acteurs peuvent toucher un public allant des enfants et des jeunes, en milieu scolaire ou non, à des adultes, en milieu professionnel ou non. Tous peuvent être valides et moins valides. L'Ere peut être vécue avec des publics mixtes et diversifiés, de toutes origines socio-culturelles.

Précision : le milieu scolaire

Une parenthèse se doit d'être consacrée aux systèmes d'éducation formelle. Il faut tout de même remarquer, que ces systèmes, comme l'enseignement scolaire, représentent un terrain indispensable pour dispenser l'ErE. Depuis de nombreuses années, des discussions surgissent quant à son intégration, car cela représente un défi de taille. Comme précisé dans un rapport de l'UNESCO (1986), « ou bien cette éducation relative à l'environnement est conçue comme une matière nouvelle, qui complète les autres disciplines. Dans ce cas, ses contenus et ses méthodes devraient être créés et il faudrait alors leur réserver une place dans les programmes, avec tous les risques de conflits possibles entre les disciplines, et de marginalisation de cette nouvelle matière. Ou bien alors l'éducation relative à l'environnement est considérée comme une autre manière d'enseigner, interdisciplin[air]e qui conduit à une réforme progressive du curriculum. » C'est cette deuxième solution que l'Unesco a choisi, il y a 30 ans déjà. L'objectif de base est de faire évoluer les disciplines fondamentales du système scolaire, comme la biologie, avec par exemple un projet-pilote d'amélioration de l'enseignement de la biologie en 1966-1970 intitulé « Livre du maître sur la biologie des populations humaines », la géographie, etc. Le rapport continue en expliquant que l'ErE « paraît indispensable pour appréhender les problèmes complexes de l'environnement et formuler des solutions. [Et] pour que l'éducation relative à l'environnement puisse se conformer à ses objectifs, elle doit arriver en complément des programmes éducatifs. Il faut envisager les préoccupations concernant l'environnement comme une dimension et une fonction permanente au processus éducatif. » (UNESCO, 1986, 5).

Ce souhait était déjà inscrit dans la Déclaration de Tbilissi (1977) : « Cette éducation ne vient pas s'ajouter aux programmes éducatifs, comme une discipline séparée ou un sujet d'étude particulier, mais comme une dimension qui doit lui être intégrée. L'éducation relative à l'environnement est le résultat d'une réorientation et d'une articulation des diverses disciplines et des différentes expériences éducatives (sciences naturelles, sciences sociales, art et lettres, etc.) permettant d'avoir une perception intégrée de l'environnement et d'entreprendre à l'égard de celui-ci une action plus rationnelle et propre à répondre aux besoins sociaux ».

Ces citations, issues de rapports internationaux, semble démontrer l'importance de l'ErE.

Il semble dès lors logique que pour de sensibles changements, une place dans la formation de tout individu lui soit accordée. (Pignon, 2016, 15). La scolarité obligatoire représente alors une opportunité pour sensibiliser dès le plus jeune âge. Mais pour cela, il faut viser l'amont, car ce sont les enseignants qui doivent faire passer les messages. Cela implique qu'eux-mêmes doivent bénéficier d'une formation adaptée. Les acteurs du secteur y accordent un grand intérêt. Ainsi, à l'initiative du

Réseau IDée, une enquête a été réalisée en 2015 sur la place de l'ErE-DD dans la formation initiale des enseignants en hautes écoles pédagogiques en Belgique francophone. D'après les résultats, ces écoles semblent présenter « un réel intérêt à développer plus d'ErE-DD dans la formation initiale, collectivement et selon leurs moyens » (Vinck, 2015). Mais dans la pratique, son intégration reste toujours très faible.²²

Cette articulation de l'ErE en milieu scolaire, tout comme pour l'ECMS, n'est pas plus développée ici car il s'agit d'un questionnement fondamental qui ne peut se contenter d'être abordé en quelques pages. Néanmoins, il nous paraissait important de le mentionner car de nombreux défis actuels du secteur se retrouvent en grande partie sur les questions de son intégration dans l'éducation formelle également.

5.5 Finalités

La diversité des situations rend la tâche de tracer des finalités mondiales difficile. Cette remarque est soutenue dans les rapports de l'UNESCO à propos de l'ErE. Cependant, différents objectifs se dégagent afin de permettre aux hommes de comprendre « la structure complexe de l'environnement, tel qu'il résulte de l'interaction de ses aspects physiques, biologiques, sociaux et culturels, (...) l'importance de l'environnement dans les efforts de développement (...) et les interdépendances économiques, politiques et écologiques du monde moderne » (UNESCO, 1986).

Différents buts ultimes actualisés se dégagent ainsi de la vision (à long terme) de l'ErE. Le réseau IDée en propose trois en accord avec la littérature et ses membres. C'est une éducation :

- « pour l'homme et l'environnement »

Cela signifie que « l'ErE vise à rendre compatible le fonctionnement de l'humanité avec l'écologie globale de la planète en privilégiant la participation des citoyens à la gestion responsable et solidaire de l'environnement et des ressources » (Réseau-IDée, 2008, 4).

Cette finalité découle de deux précédentes qui ont été rassemblées à l'initiative du réseau IDée²³.

La première est une éducation « au sujet de l'environnement » où l'environnement est « objet » d'apprentissage. Il faut acquérir des connaissances et des compétences sur cet objet afin d'expliquer les problèmes remarquables et d'envisager des solutions. On pense ici à la gestion environnementale. Mais cet axe maintient une relation de distance entre notre société et la nature. Le sociologue Edgar Morin, nous fait remarquer l'indifférence qui s'est creusée donnant à l'Homme une illusion d'indépendance envers la nature. Cela a entraîné l'affaiblissement de la responsabilité de chacun ainsi que de la solidarité, ayant perdu conscience du lien nous liant l'un à l'autre. Ceci explique qu'elle fut remplacée

²² D'après les Assises d'ErE de 2013, les importants leviers de motivation et de changement que l'ErE représente sont encore, insuffisamment (re)connus.

²³ On les retrouve dans son référentiel de 2008 « Parcours d'ErE ».

car un aspect constructif et positif est continuellement recherché en ErE. De plus, au vu des changements de paradigmes, les visions du courant évoluent.

La deuxième, semblable à l'actuelle est « *pour l'environnement* ». L'environnement représente dans ce cas un « but ». Il s'agit d'apprendre « à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives » (Lucas, cité par Sauvé, 1997, 18).

La portée de cette finalité a pour objectif de changer la société en éduquant pour changer les comportements et les habitudes de vie.

- « *par et dans l'environnement* »

L'environnement est dans ce cas « maître » d'éducation. Le contact direct et l'immersion dans celui-ci sont les clés de l'apprentissage. Par un rapport étroit, l'apprenant développe une écoute sensible et de l'empathie envers les êtres vivants et le milieu. Par cette reconstruction de liens écologiques se développent des sentiments d'appartenance. « L'ErE vise [ainsi] l'épanouissement des personnes et des communautés à travers leur relations à l'environnement et la nature » (Réseau-IDée, 2008, 4).

- « *par et pour l'éducation* »

L'aspect « éducation » auquel est accordé autant d'importance qu'à l'environnement représente également une finalité. « L'ErE reconnaît l'accès à l'éducation comme un droit fondamental et comme un levier indispensable dans l'établissement des relations entre les hommes et l'environnement » (Réseau-IDée, 2008, 4).

Ces finalités, bien que ciblées, restent très larges car elles représentent des objectifs à long terme. Pour y parvenir, l'ErE doit « développer de nouvelles compétences, susciter de nouveaux comportements vis-à-vis de l'environnement et promulguer de nouvelles connaissances. » (Unesco, 1986, 23). L'ensemble de ces finalités mène à un but ultime, celui de promouvoir un monde plus juste et durable.

5.6 Objectifs

Concernant les objectifs, le principal formulé dans le premier texte officiel sur l'ErE dans la Déclaration de Tbilissi (1977) stipule ceci : « l'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme - complexité qui tient à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels, ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement » (p.28). Bien que les objectifs se soient précisés avec le temps, celui décrit ci-dessus reste une base toujours bien actuelle.

Afin de rendre compte et de préciser la vision du courant en Belgique, voici les objectifs²⁴ spécifiés par les acteurs dans le référentiel (2008) du Réseau IDée :

- *Informar, outiller, débattre des valeurs*

Il s'agit d'aider les individus à comprendre l'environnement dans sa globalité, ainsi que ses enjeux présents et futurs. Cela permet à toutes personnes de se forger une opinion et de pouvoir intégrer des valeurs, telles que la solidarité, l'autonomie, la responsabilité, l'équité, la justice, le respect...

- *Tisser des liens, sensibiliser*

Il s'agit de recréer des liens forts entre les groupes sociaux et la nature, comprendre la dépendance de la survie de l'humain par rapport à l'état de l'environnement, chercher les relations d'équilibre et de dialogue, sensibiliser les individus au conditionnement de l'environnement par le système socioéconomique.

- *Impulser le changement et la participation*

Il s'agit de faire naître la créativité et l'esprit critique chez tout individu, qu'il soit ouvert au changement et moteur de celui-ci, favoriser le partage de savoirs, savoir-faire, savoir-agir et savoir-être, ainsi que motiver les citoyens et les décideurs politiques à agir en prenant en compte les enjeux environnementaux.

- *Défendre les principes d'équité et une éducation citoyenne*

Il s'agit de mettre en avant la notion d'équité écologique. Elle vise l'accès à un environnement de qualité pour tous, comme par exemple l'accès à l'eau potable, ainsi que l'accès à l'éducation pour tous. Il s'agit également de promouvoir l'adaptation des systèmes éducatifs vers des programmes et des méthodologies adaptés aux défis sociétaux auxquels l'apprenant devra faire face.

Pour y parvenir, une simple information ne suffit pas. L'UNESCO dans son rapport de 1986, confirme la nécessité d'une éducation relative à l'environnement. Elle stipule qu' « il faut, en effet, transformer les approches, les attitudes et les comportements humains et acquérir de nouvelles connaissances. Cette conception [de l'ErE] a des incidences considérables sur l'éducation » (Giordan, 1978, cité dans UNESCO 1986). Il poursuit en précisant que l'objectif est alors de dispenser à tous les membres de la collectivité « une vaste gamme de démarches scientifiques et techniques pour agir rationnellement sur l'environnement » et ce de manière adaptée, « selon des modalités et des degrés de complexité différents ». Cela requiert des compétences de l'ErE.

Avec toutes ces informations permettant de se représenter concrètement la construction des courants, les concepts qui les désignent et les animent, les objectifs et finalités qui les motivent, les thématiques et les approches qui les forment et les acteurs qui leur donnent vie, nous allons essayer de leur trouver une définition respectueuse.

²⁴ Explications issues du *Parcours d'ErE*, référentiel du Réseau IDée (2008) reformulées dans le cadre du travail personnel de Master 1 (Université de Liège) intitulé *L'éducation relative à l'environnement trouve-t-elle sa légitimité dans le monde scolaire? Recherche exploratoire sur l'éducation relative à l'environnement et son intégration dans le système éducatif*.

Chapitre 6 : Tentative de définition des deux courants

6.1 Difficulté d'établir une définition scientifique

L'ECMS et l'ErE ne sont pas des domaines largement investigués en matière de recherches académiques. Le fait que ces courants se nourrissent de divers apports, souvent considérés comme très alternatifs, rend difficile de les consigner dans un cadre académique. Pour l'un comme pour l'autre, peu de publications rentrent dans les critères de définitions d'écrits scientifiques. Ce caractère se retrouve d'autant plus en ECMS car, nous l'avons remarqué via son histoire, il s'agit d'une discipline assez jeune et particulièrement pluridisciplinaire. Une exception s'inscrit au Canada pour l'ErE, grâce au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal où de nombreuses recherches sur la thématique sont menées à l'initiative de Lucie Sauvé.

Cependant, il existe « une grande diversité de publications qui compilent les doutes, les interrogations et les certitudes des personnes qui travaillent dans ces secteurs ». Ceci semble pertinemment cohérent car les secteurs se définissent « en rupture par rapport à un système éducatif qu'ils jugent exclu et qui selon eux ne permet pas de prendre en compte la complexité du monde » (Lecocq, 2015, 19).

Il est également important de se rendre compte que si les notions d'ECMS et d'ErE ont du sens dans le cadre belge, il n'en est pas toujours de même dans d'autres contextes mondiaux. Même au sein de l'Europe, les références utilisées sont souvent différentes. Il n'y a dès lors pas de consensus sur les dénominations et les définitions. Une complication s'ajoute en considérant le terme « développement durable » qui occupe de nombreux débats au sein des deux secteurs. De plus, les différentes conceptions et représentations derrière les termes « larges » que sont : citoyenneté – mondiale – solidaire ne rendent pas la définition aisée. La situation est identique pour le concept d'environnement.

Finalement, nous pouvons constater que ces secteurs sont en continuel mouvement. Ils se réinventent partiellement suite aux découvertes, aux doutes, aux nouveaux paradigmes, aux innovations, aux expériences et aux initiatives. Il semble dès lors délicat de les figer dans des principes cartésiens qui ne leur permettraient plus de « penser hors du cadre » (Lecocq, 2015, 20).

Il semble décent de conclure que ces secteurs trouvent une meilleure définition par la « pratique ». Elle s'écrit via ses acteurs par le partage d'expériences et leur rapport au monde. Cette pratique découle ainsi de trois dimensions principales : l'identité des secteurs, leur vision du monde et leur système de valeurs. En ce sens, Vernier²⁵ affirme alors que « toute éducation est créatrice de culture » et que « toute éducation est influencée par la culture ».

²⁵ Déclaration par Vernier lors d'un colloque Benelux « Dans un monde en crises, l'éducation à l'environnement comme levier de changement ? » en 2016.

6.2 Définitions

L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire

Il n'existe aucune définition universelle de ce que recouvre l'expression « éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire ». Ce courant semble dès lors défini de manières différentes dans chaque pays car elle peut être définie par ses objectifs, par les valeurs qu'elle prône, par ses publics cibles et ses dispositifs. Aussi, selon les acteurs qui en parlent, chaque définition aurait également des aspects différents au sein d'un même pays, en fonction de leurs visions et des approches qu'ils préconisent. De plus, avec les mutations sociétales engendrant de nouveaux défis, l'ECMS est en continuelle évolution de son discours et de ses modes d'interventions. Cependant, des consensus actuels sont trouvés afin de pouvoir s'articuler autour d'une même idée et lui donner une certaine force. Ainsi dans le contexte belge francophone, voici la définition la plus globale que nous avons trouvée : « L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire est avant tout un processus éducatif [et politique] qui vise à proposer une analyse et une réflexion critique sur les mécanismes qui régissent les relations Nord-Sud. Au-delà de ses missions de sensibilisation et d'information, l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire entend encourager tout un chacun à changer de valeurs et de comportements, à réfléchir aux conséquences des actes que chacun pose quotidiennement, afin de parvenir à une juste distribution du pouvoir et des ressources à travers le monde. » (Quinoa) Parallèlement à son objectif pédagogique elle est également politique, c'est pourquoi nous nous sommes permis d'ajouter un mot à la définition choisie.

La fédération ACODEV n'en donne plus une définition générale tant cette dernière peut être variée. Cependant un référentiel y a été entièrement consacré. Il est précisé que l'ECMS « bouscule les socles de base de la coopération traditionnelle en portant un nouvel éclairage sur les relations Nord-Sud, non plus caractérisées par des frontières géographiques mais par la tension entre groupes de nantis et groupes d'exclus, non plus basées sur le principe de l'aide mais sur celui des alliances et de la coresponsabilité dans la recherche et l'expérimentation d'autres formes de vivre ensemble en vue de la construction d'un monde plus juste » (ACODEV, 2013, 15).

L'éducation relative à l'environnement

Nous l'avons remarqué, l'ErE est un courant qui englobe des thématiques multiples en les approchant au moyen de nombreuses méthodes d'apprentissage. Enoncer clairement ce qu'est l'ErE n'est dès lors pas simple. Selon l'historique, les concepts et approches, finalités et objectifs du courant, nous allons essayer de choisir une définition pertinente, afin de préciser la vision selon laquelle l'ErE est conçue dans ce travail. Cette définition de Lucie Sauvé (1997) nous semble envisageable : « L'ErE est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement [sous ses différentes conceptions]. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne un savoir-être qui favorise l'optimisation de sa relation

au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie ».

Cette définition semble bien représenter le modèle répandu qui définit l'ErE selon le statut de l'environnement dans l'éducation. Il peut être considéré comme « objet » d'apprentissage, comme « maître » d'apprentissage ou encore comme « but » d'apprentissage.²⁶

Chapitre 7 : Conclusion et mise en place de l'hypothèse

Les recherches théoriques nous ont permis de montrer que l'ECMS comme l'ErE représentent des disciplines vastes. Elles abordent un large panel de thématiques au moyen de nombreuses méthodes car elles reposent sur la compréhension de notre monde globalisé et œuvrent à développer l'esprit critique des gens dans le but de leur insuffler un changement de comportement pour arriver à un monde plus juste et plus durable. Tant l'une que l'autre sont des processus qui ont évolué en fonction d'une série d'évènements, souvent très flous, car ils se rattachent à de nombreux aspects interconnectés, surtout depuis la prise de conscience des interdépendances mondiales à tous niveaux et aux crises engendrées, conduisant aux changements de paradigmes de la société. L'ensemble de ces événements a une influence forte sur les deux courants, les menant à une continuelle adaptation.

En effet, grâce à l'historique des courants, il a été remarqué cette tendance mais surtout cette volonté de s'adapter afin de toujours permettre une meilleure compréhension des enjeux mondiaux en mettant les apprenants au centre du processus d'apprentissage pour espérer changer la société.

Après avoir constaté cette capacité d'adaptation qui les caractérise, nous nous sommes également rendu compte de leur but ultime commun, à savoir d'arriver à un monde plus juste et durable. Alors que les concepts et notions de base sur lesquels ils reposent sont divergents, les liens qui les relient semblent d'autant plus étroits d'après leurs approches pédagogiques et leur public semblables.

En ce sens, alors que ces deux courants sont bien distincts d'après leur appellation et leur ancrage institutionnel²⁷, on se demande s'ils ne se recoupent pas énormément, surtout à travers le concept de développement durable. Cette conception globale alliant écologie, social, économie et démocratie participative semble englober les deux courants. De plus, c'est la nouvelle dénomination des Objectifs mondiaux pour 2030, les ODD qui ont également opéré des adaptations des courants. En effet, cette expression fait débat au sein des deux secteurs. L'ECMS semble le reconnaître en tant que thématique, alors que l'ErE semble l'envisager comme une caractéristique transversale. Cela la mène à agir dans une perspective de DD. On l'appelle alors en Belgique l'ErE-DD. Chaque courant semble vouloir garder sa légitimité en conservant son appellation, l'ECMS sortant déjà d'un débat conséquent pour l'évolution

²⁶ Cette typologie est issue d'Arthur M. Lucas (1980-1981) reprise par Lucie Sauvé.

²⁷ Le cadre institutionnel des courants n'a pas été discuté ici, car la recherche devait limiter ses orientations. Cependant, d'après les documents relatifs aux cadres légaux et institutionnels des courants, nous pouvons confirmer leur source différente.

de son appellation, originellement ED. Le DD sera peut-être leur dénomination ultime dans la suite de leur évolution ?

Des questions subsistent mais les éléments distingués dans cette première partie nous permettent de fournir une première hypothèse quant à la question de savoir si « **les courants d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire et d'éducation relative à l'environnement sont des approches sensiblement différentes ?** »

Nous émettons ainsi l'hypothèse que l'ECMS et l'ErE ne sont pas des approches très différentes. Elles sont plutôt des approches très semblables. Premièrement car leur but ultime est commun, il s'agit de rendre le monde plus juste et durable grâce au développement d'un esprit critique et d'un changement de comportement suite à une meilleure compréhension des interconnexions conduisant à des enjeux mondiaux. Ensuite, elles se ressemblent fortement par leurs pratiques pédagogiques, leur conception de l'éducation et leur public cible. Néanmoins, nous avons constaté qu'elles divergent sur quelques points. Tout d'abord par leur historique, bien que le contexte mondiale actuel les rapproche ; ensuite par leur rapport à l'individu et au collectif. L'ECMS semble avoir une approche traditionnellement plus collective, son moteur étant la solidarité, tandis que l'ErE semble accorder davantage sa première attention à l'individu, son moteur fondateur serait plutôt le bien être individuel. Cependant, l'un comme l'autre tendent à revoir ce rapport individu/collectif et à articuler de plus en plus les deux niveaux car « un changement de société est impossible sans changement individuel, mais l'unique juxtaposition de changements individuels ne permet pas non plus un changement plus global des politiques et des structures » (collectif, 2015b). On remarque aussi dans leur pratique une divergence des terrains d'action. L'ErE préconise le « concret » invitant à une prise de conscience par son environnement proche alors que le terrain de l'ECMS semble souvent plus « éloigné » par sa dimension très globale de citoyen du monde. Finalement, l'ECMS semble avoir un positionnement beaucoup plus prépondérant par rapport à l'action politique que l'ErE.

Cette hypothèse dévoilant les convergences et divergences des deux courants se verra développée et confirmée ou non par la recherche exploratoire de terrain menée auprès d'acteurs des deux secteurs.

En effet, il se dégage de la théorie une remarque intéressante. Il s'agit du fait que bien qu'étant représentées par de la théorie, ces deux approches aux concepts, thématiques et pratiques polymorphes se définissent concrètement par les visions et les pratiques des acteurs. Cela explique la difficulté de les définir théoriquement. Il nous semblait dès lors indéniable de s'en remettre à eux pour voir comment ils conçoivent les courants et ce qu'il advient des différences et similitudes remarquées entre les deux courants, une fois que ceux-ci sont mis en pratique ?

Ces deux courants, afin de se renforcer, sauraient-ils accepter de dépasser leurs divergences ? Serait-ce une bonne chose ?

PARTIE II : Méthodologie

Chapitre 1 : Choix de la méthode

Ce travail est mené selon une méthode de recherche qualitative. D'après l'ouvrage *Qualitative Research Methods* de Hennink, Hutter et Bailey (2011), cette technique qui « humanise les sciences » s'opère selon trois phases importantes. La première se nomme le « Design Cycle ». Elle est construite grâce à une question de recherche de base, de la théorie et de la littérature liées à celle-ci créant un cadre conceptuel et une approche de terrain. La seconde étape s'appelle l'« Ethnographic Cycle ». Elle représente la tâche de collecte des données, étape cruciale à la recherche. Pour cela, elle implique de concevoir l'instrument de recherche et recruter les participants. Le dernier composant pour mener une recherche qualitative à bien est l'« Analytic Cycle ». Cette étape est la tâche principale pour obtenir des résultats. Il s'agit de l'analyse des données.

Les sections suivantes vont expliquer les moyens utilisés aux différentes étapes de cette recherche, ainsi que ses forces et ses limites. La description des choix méthodologiques permet au lecteur de comprendre le cadre de notre recherche ainsi que ses enjeux.

Chapitre 2 : Recherche de données

Les deux secteurs étudiés ne sont pas des disciplines largement travaillées dans la recherche académique. Il en découle une faible quantité d'articles scientifiques. La recherche de ces sources a été entreprise au mieux mais se retrouve mise en retrait au profit d'autres documents.

Ce sont donc principalement des textes légaux, notamment de l'UNESCO²⁸ qui furent une première base de travail pour dessiner les cadres théoriques des courants. En complément, pour la partie ECMS nous avons pu compter sur les nombreuses publications d'ITECO²⁹, d'ACODEV³⁰ et du CETRI³¹ au niveau belge et de CONCORD³² au niveau européen. Des documents institutionnels émanant de la DGD³³, de la CTB³⁴ et d'ALC³⁵ ont également contribué à faire avancer les aspects du travail concernant les définitions et les concepts.

Pour l'ErE, l'auteure référente est Lucie Sauvé, directrice du Centre de recherche en éducation relative à l'environnement et à l' cicitoyennet  à l'Université du Québec   Montréal au Canada.

²⁸ UNESCO est l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

²⁹ ITECO est le centre de formation pour le développement et la solidarité internationale, menant de nombreuses recherches dans le domaine de l'ECMS.

³⁰ ACODEV est la fédération des ONG belges francophones et germanophones de coopération au développement.

³¹ CETRI est un centre tricontinental d'étude, de publication, de documentation et d'éducation permanente sur le développement et les rapports Nord-Sud.

³² CONCORD est la confédération européenne des ONG d'urgence et de développement.

³³ DGD est la direction générale de la coopération au développement et de l'aide humanitaire.

³⁴ CTB est l'agence belge de développement (Coopération technique belge).

³⁵ ALC est un programme fédéral d'éducation à la citoyenneté mondiale (Annoncer la Couleur).

Les Objectifs pour le Développement Durable (ODD) soutenu par le PNUD³⁶ sont également une référence importante en lien avec le travail des acteurs des secteurs.

Aussi, plusieurs acteurs ont mis à ma disposition des documents internes à leur organisation.

Il est important de noter que de nombreuses ressources utiles au travail n'ont pas été publiées comme auraient pu l'être des recherches scientifiques. Leur accès n'a été rendu possible que grâce à certains contacts et intervenants. Ces documents sont donc rarement trouvables dans des centres de recherches ou via internet. Ils restent méconnus du grand public, gardés au sein des organisations. Ceci explique certaines références lacunaires dans la bibliographie.

Chapitre 3 : Entretiens

Afin de confirmer la théorie, il a été décidé de mener des entretiens, « méthode fréquemment utilisée dans les sciences sociales » (Schaut, 2014, 87) auprès d'acteurs de terrain. La pratique d'entretiens n'est pas une technique parmi d'autres, elle permet de « fournir une compréhension en profondeur de la problématique de recherche en rendant compte des perspectives de la population étudiée et le contexte dans lequel elle évolue »³⁷ (Hennink, Hutte, et Bailey, 2011, 10).

« L'entretien qualitatif s'inscrit dans une démarche dite compréhensive, désireuse de comprendre le monde social du point de vue de l'acteur en adoptant une démarche inductive, partant de ses espaces de vie, à la recherche de ce qu'il a à dire, de ce qu'il fait et de ce qu'il pense. L'entretien qualitatif prend donc au sérieux les compétences des acteurs locaux, ces derniers ne sont plus objets mais sujets de recherche » (Schaut, 2014, 88).

Les entretiens pratiqués ont été de type semi-directif. C'est-à-dire que nous avons élaboré préalablement à la rencontre des questions qui découlent de l'objet de recherche, tout en nous « laissant guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux que nous souhaitons explorer avec le participant » (Savoie-Zajc, 1997, 340 cité par Schaut). Cette méthode a été complétée par une observation participante.

Un canevas de trois questions principales était présenté aux participants. La première était d'ordre général pour identifier l'interlocuteur, l'organisation dans laquelle il travaille ainsi que ses pratiques. La seconde visait à connaître leur vision des deux courants et les enjeux qu'ils pouvaient identifier. La troisième portait sur les convergences et divergences que l'acteur constatait entre les deux secteurs.

Chaque acteur a accepté que la discussion soit enregistrée, cela a permis une écoute active des propos avec quelques notes prises sur papier en complémentarité. Un travail conséquent de retranscription de ces heures de discussion a permis une première remémoration des différentes

³⁶ PNUD est le programme des Nations Unies pour le développement. Il aide notamment les gouvernements à intégrer les ODD dans leurs politiques et projets nationaux de développement.

³⁷ Traduction personnelle de l'anglais

interventions ainsi que d'assurer que l'utilisation des propos des acteurs ne reposent sur aucun malentendu.

Nous tenons à garantir que les propos tenus par les acteurs seront utilisés en respectant des règles de discrétion. Ainsi, afin de proposer un travail de sources rigoureux, chaque citation sera attribuable à un intervenant grâce à une lettre de l'alphabet, sans que celui-ci ne soit identifiable.

Chapitre 4 : Intervenants

Afin de mener les entretiens à bien, la première étape fut d'identifier les intervenants potentiels. Vu les contraintes de l'« espace » du travail, il a fallu limiter l'échantillon. Quatorze acteurs se sont prêtés à l'exercice. Tous étaient acteurs spécifiques ou en lien aux deux secteurs étudiés. Ils appartenaient à deux catégories principales de profils : des acteurs institutionnels, qui sont à la base des décisions politiques et financières et des acteurs de terrain de l'ECMS et l'ErE. A ceux-ci s'ajoute une personne rattachée à l'enseignement, indissociable du secteur de l'éducation. Il s'agit de la Chargée de mission «éducation relative à la citoyenneté et à l'environnement » à l'administration générale de l'enseignement. La décision quant au choix de ces intervenants fut le fruit de réflexions d'après la question de recherche visant à faire un regard croisé des deux secteurs et d'en retirer les enjeux communs. Afin d'identifier les personnes à interroger, nous avons regardé les fonctions occupées par les travailleurs au sein d'organisations reprises dans les membres du CNCD-11.11.11, coupole belge rassemblant plus de 80 ONG et associations engagées dans la solidarité internationale et du Réseau-IDée, réseau d'information et de diffusion en éducation à l'environnement en Belgique francophone. Nous avons ensuite repris ceux qui travaillaient dans les pôles « éducation » en ECMS ou ErE. La méthode du « snowballing » fut également très utile. Elle consiste à demander aux personnes rencontrées dans le secteur d'identifier dans leurs connaissances quelques personnes qui seraient susceptibles d'aider à la recherche. Ce fut une franche réussite et cela a facilité la réponse positive aux demandes.

Une tentative de diversité des acteurs a aussi été opérée afin d'obtenir des points de vue pluriels en questionnant des personnes d'âge et de sexe différents, occupant des places distinctes dans la hiérarchie de leur organisation. Becker, dans son ouvrage *Les ficelles du métier*, insiste sur la diversification. D'abord elle maximise les chances de tomber sur un cas « improbable » qui bousculera les certitudes scientifiques du chercheur ; ensuite, car les personnes occupant les positions hautes dans la structure sociale de l'organisation sont souvent tenues pour plus crédibles. Or, il nous prévient de nous en méfier car elles pourraient plus facilement tenir des propos politiquement corrects, car elles pourraient y perdre à en dire trop. Afin d'éviter au mieux ces types de discours déformés, ainsi que pour favoriser l'ouverture de la personne, les conditions de l'entretien sont très importantes. Selon Kaufmann (1996), l'enquêteur doit avoir de l'empathie. Cela suppose une vraie qualité d'écoute, un intérêt réel pour ce que la personne dit car il y a un monde à découvrir, des capacités à se décentrer en oubliant ses propres opinions et catégorie de pensées. Ces conditions ont été respectées au mieux durant chaque

entretien et cela s'est ressenti dans le discours des personnes. A une seule occasion, une personne n'a pas désiré donner son avis personnel quant à des enjeux précis.

L'échantillon de quatorze personnes n'est pas exhaustif, il ne prétend donc pas à la représentativité. Les résultats recueillis ne seront dès lors pas inférés à l'ensemble de la population de référence. Il s'agit ici d'un échantillon significatif. Il a moins de pouvoir de généralisation mais apporte des avantages de profondeur et de flexibilité (Quivy et Van Campenhout, 2011, cité par Schaut, 2014, 94).

Il paraît également important d'insister sur le fait que les participants ont répondu aux questions majoritairement selon leurs réflexions personnelles. Ce résultat était induit à notre demande afin que leurs discours ne divulguent pas seulement les contenus des référentiels qui étaient facilement trouvables. Cela confère le caractère riche de ces entretiens. Bien qu'impliquant une grande subjectivité du discours, elle trouve tout son sens afin de rendre compte de la vision et de la manière dont les acteurs « vivent » le secteur.

A titre d'information, voici un tableau reprenant les différents acteurs qui ont participé à cette recherche :

ECMS	ErE
<i>Acteurs institutionnels</i>	
DGD : Chef de service D3.1 éducation au développement	Région Wallonne - Cellule Sensibilisation à l'environnement : Deux acteurs du service
ALC : Coordinateur pédagogique	
<i>Acteurs associatifs</i>	
CNCD-11.11.11 : Responsable département campagne	CRIE de Liège : Animateur-formateur
Iles de paix : Responsable département ED et récolte de fonds	Empreintes : Directeur et coordinateur du CRIE de Namur
Oxfam : Coordinateur mobilisation jeunes chez Oxfam-Magasins du monde	Réseau-IDée : Secrétaire général
Quinoa : Animateur (détaché pédagogique)	
SCI : Animateur-formateur	
ECMS-ErE confondus	
<i>Acteur institutionnel</i>	
Fédération Wallonie-Bruxelles - Administration générale de l'Enseignement : Chargé de mission "éducation relative à la citoyenneté et à l'environnement"	
<i>Acteur associatif</i>	
Rencontre des continents : formateur	

Un juste milieu entre les acteurs agissant en ECMS et en ErE a essayé d'être respecté afin de pouvoir établir un regard croisé équitable des secteurs.

Il est important de signaler que ce tableau classe les acteurs dans un secteur distinct. Cette classification est théorique et organisée selon le courant dans lequel se définit l'association. Il n'est pas question de la vision des acteurs qui sera détaillée dans l'analyse de leurs discours.

Chapitre 5 : Photo-langage

La technique du photo-langage a été utilisée lorsqu'il était demandé aux acteurs de donner leur vision des secteurs. C'est un procédé fréquemment employé tant en ECMS qu'en ErE et bien connu des personnes rencontrées. Il s'agit de passer par l'image pour développer un sujet. A l'origine imaginé afin de faciliter la prise de parole en groupe, l'objectif derrière le fait de passer par un photo-langage était ici d'obtenir une définition personnelle, afin que l'acteur puisse se décentrer du référentiel actuel pour définir l'ECMS et l'ErE.

Il leur était demandé, s'ils le souhaitaient, de choisir une ou deux cartes dans les dix images du jeu « Dixit » qui leur étaient présentées, afin de discuter de leurs représentations du courant dans lequel ils travaillent puis de leur vision de l'autre.

Quelle est l'utilité et la pertinence de cette technique dans le cadre de ce travail ?

Selon Barthès (1964), les images offrent un caractère polysémique. Elles impliquent une « chaîne flottante » de signifiés, sous-jacente aux signifiants, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. L'image représente aussi un objet de projection. En la choisissant, la personne va privilégier certains détails et ainsi leur attribuer des propriétés qui sont en elle. L'image devient en quelques sortes le prolongement de l'acteur tout en restant un objet extérieur (Pédagopsy).

L'interviewé procède alors généralement à une interprétation totalement subjective de l'image. Cela lui donne « l'occasion de faire émerger des concepts avec une liberté que n'offre pas un cadre plus classique » (Lecocq, 2015, 14). Ce procédé permet alors de se distancier des réflexes de paroles, de manière à recevoir une réponse plus spontanée et moins théorique, faisant appel à d'autres modes de réflexion. Dans leur article « Image, cognition et éducation au développement » (2007), Bertrand et Carion confirment que l'image amène à effectuer des opérations cognitives particulières. Cela permet au participant de s'ouvrir, du fait qu'il ne soit pas responsable du contenu de l'image. De plus, comme ces secteurs sont en perpétuel mouvement et questionnements, cette technique semble également utile, donnant l'occasion à l'acteur de faire émerger une définition originale, trouvant sa source dans une balise différente des référentiels.

Il faut aussi noter que le photo-langage a été utilisé en tant que moyen. Cependant, il s'est aussi révélé être une fin car pour certains acteurs, il a contribué à faire émerger les enjeux du secteur.

Chapitre 6 : Forces et limites de la méthode

Comme précisé précédemment, notre méthodologie d'observation repose sur des entretiens « semi-directifs ». Un questionnaire de base était élaboré à partir de notre cadre d'analyse et des entretiens « exploratoires ». Nous veillions cependant à laisser les questions très ouvertes, et les complétions par d'autres de manière réfléchie pendant l'entrevue.

Le choix de cette technique se justifie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit d'une méthode reconnue par de nombreux auteurs. Ensuite, elle est fréquemment utilisée en sciences sociales et enfin elle est efficace pour recueillir des données à caractère subjectif. S'inscrivant dans un paradigme compréhensif, l'entretien semi-directif aide le chercheur à comprendre les pratiques et les comportements des acteurs en les considérant du point de vue de ces derniers. Il donne donc un poids particulier aux représentations qu'ils se construisent de leur monde, du monde des autres, de leurs propres activités et celles des autres (Becker, 1986, paraphrasé par Schaut 2014, 91). Cela était conforme à l'objectif de déchiffrer les représentations du monde social de notre public cible interrogé au sujet du courant dans lequel l'acteur agit, ainsi que d'avoir sa vision de l'autre secteur investigué dans ce travail. Une fois la retranscription des données recueillies finalisée, ces dernières ont fait l'objet d'analyses déductives, mais également inductives. Le choix de cette deuxième technique d'analyse a été favorisé car notre but n'était pas de développer des modèles, mais plutôt d'apporter de nouvelles connaissances en lien avec l'objectif de notre recherche, reposant sur la vision des acteurs de terrain. L'approche inductive nous parut alors efficace. Selon Blais et Martineau (2006), l'analyse inductive se veut « transparente et explicite » ce qui la rend rigoureuse et crédible. Elle a aussi pour avantage de permettre de « ne pas tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmer » (Kaufmann, 2001, 12, cité par d'Arripe, Oboeuf et Routier). Bien sûr, Schaut (2014) nous fait remarquer que prendre son terrain au sérieux ne signifie pas qu'il faut se passer de théorie. Il faut accepter que les propos récoltés guident le travail analytique, mais la théorie et les connaissances antérieures nous guident et nous aident à donner aux analyses un surplus d'intelligibilité, une possibilité de prétention à la généralisation et aussi une touche d'inventivité.

Cette technique représente de nombreux avantages pour notre travail. Malgré ceux-ci, quelques limites sont à prendre en considération. Il nous paraît nécessaire d'expliquer les principales afin d'évaluer la qualité de la recherche.

Tout d'abord, il existe des biais résultant de l'aspect subjectif de l'entretien. D'une part, notre analyse a tenté d'être la plus neutre et objective possible, mais un biais d'interprétation de nos résultats demeure présent. D'autre part, la méthode de récolte des données peut comporter un biais lié à la « désirabilité sociale » et au « sociologiquement logique ». C'est-à-dire que les personnes interviewées ont pu répondre de manière à nous donner les informations qu'ils pensent qu'on aurait voulu entendre

ou en imaginant les réponses des autres. Aussi, il est probable qu'ils aient oublié des faits importants ou qu'ils aient choisi, de façon inconsciente, certains éléments plutôt que d'autres.

Ensuite, d'autres biais peuvent résulter des modalités et du contexte de la rencontre. Les conditions dans lesquelles se sont déroulés les entretiens peuvent avoir influencé les réponses des participants. Tous les entretiens menés, à l'exception de quatre, se sont déroulés dans le bureau des acteurs ou dans des locaux au sein des associations. Il est possible que dans ce cadre, les opérateurs aient éprouvé une certaine gêne quant à discuter des enjeux liés à leur métier, leur association et les défis du secteur. Les propos étaient aussi limités par le temps de l'interview, bien que, les acteurs qui ont accepté cette rencontre y avaient tous consacré au minimum une heure malgré leurs obligations.

Il faut également noter certaines limites à la communication. Elles pouvaient survenir soit à cause d'une différence de connaissances entre nous, soit via les questions parfois très larges concernant les enjeux, les rapports intersectoriels, par exemple, ce qui pouvait perturber les acteurs ou faire en sorte qu'ils ne pensent pas à tous les éléments.

PARTIE III : Analyse des entretiens

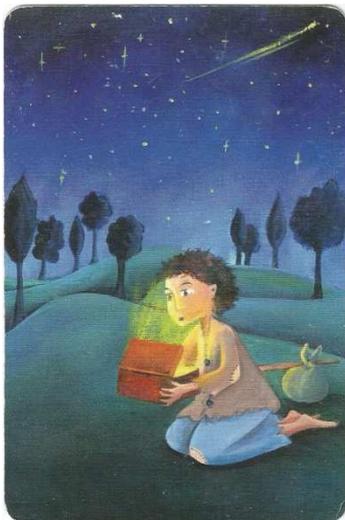
Chapitre 1 : Perceptions de l'ECMS et de l'ErE (via le photo-langage)

Cette première partie présente des résultats concrets de la vision des courants par les acteurs au moyen du photo-langage. Après avoir défini les courants dans la partie théorique, l'intérêt était de s'en distancier et de demander aux personnes rencontrées, vivant le secteur, de les définir. L'objectif premier était donc de leur permettre d'en donner une définition originale, selon leur propre vision, afin de faire émerger une diversité de points de vue et dépasser les référentiels et définitions conventionnels des associations. A cette fin, les acteurs se sont exprimés librement, sans que leurs propos ne soient recadrés. Les exemples suivants rendent compte de la diversité de perceptions, exprimées parfois à travers un vocabulaire original.

Afin de procéder au regard croisé qui rythme cette recherche, les visions des acteurs sont proposées, selon qu'un acteur du secteur ECMS définit le courant dans lequel il travaille. Ou s'il propose sa vision de l'autre courant.

L'ECMS par les acteurs d'ECMS

Voici ce qu'ont évoqué des acteurs inscrits plutôt dans le secteur de l'ECMS. A propos de celle-ci :



« L'ECMS, c'est une démarche qui se met au service de ce qui est sacré en l'être humain qu'on retrouve dans la déclaration universelle des droits de l'Homme. C'est faire (re)découvrir à chaque bénéficiaire de l'ECMS, l'émerveillement que peut susciter la dignité de chacun, en se comportant avec les autres dans un esprit de fraternité et de paix. Je choisis ce dessin-ci, car on a l'émerveillement, mais ça ne suffit pas. Après, il faut structurer, il faut l'accompagner, mais c'est pour dire qu'il y a une étincelle de départ. » (Intervenant b)

« Je vois un livre ouvert. [L'ECMS] c'est comme une histoire qu'on raconte. Et si on ne croit pas aux valeurs qu'on essaie de partager, on n'y arrive pas alors. (...) Je crois que le jour où tu perds ça, il faut changer de boulot. » (Intervenant j)

« Pour ma vision de l'ECMS, je choisis cette carte. L'effet que ça a eu sur moi de découvrir l'ECMS, c'était comme si j'avais plein de choses en mains, mais ne pas arriver à les relier. Je n'avais pas le déclic, l'éclaircissement qui me permettait de me mettre en action. Et ce que j'ai trouvé génial avec la démarche

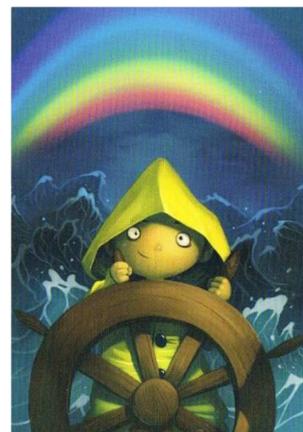
ECMS, et maintenant que je la pratique, je la perçois comme ça, c'est d'être capable de se relier au monde, et c'est d'être capable de beaucoup mieux comprendre quelle est notre place à nous. Et à l'âge ado, c'est bien ça qu'on a besoin de comprendre.

Pouvoir relier notre vie avec la vie que d'autres mènent, les problèmes environnementaux avec le modèle consumériste, le système éducatif avec les problèmes que vivent les jeunes, relier tous ces problèmes et toutes ces causes, c'est super éclairant. Et comme je le vois sur la carte, pour moi, l'ECMS, ça a eu 2 effets : ça a été super éclairant et ça a été aussi une boîte de Pandore. Une fois qu'on ouvre ça, je prends un exemple avec la conférence gesticulée 'Radical' qui illustre l'histoire de la tomate. A partir de ce moment-là, tu ne peux plus faire de courses dans un supermarché sans imaginer, sur quelques secondes, le trajet que cette tomate a fait et tous les impacts sur le monde entier, les conflits armés, les catastrophes naturelles, les gens, etc. » (Intervenant m)



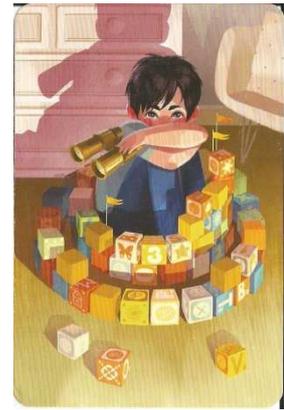
« Je pense que l'ECMS sont beaucoup de petites parties qui se jouent un peu partout. On se retrouve entre plusieurs acteurs à pas mal de réunions, où ce qui est vraiment important, c'est que les choses fonctionnent ici et maintenant, parce que c'est l'ensemble de ces choses qui vont faire que l'outil va bien se construire. Je pense que c'est aussi l'addition de toutes ces petites choses-là qui font que le jeune va se retrouver face à une idée globale et qu'il va acquérir une série de petites compétences. » (Intervenant e)

« La tempête c'est tout le contexte extérieur qui est très adverse. C'est un peu du déporté par l'ED, aux valeurs de l'ECMS. J'entends par extérieur, le grand extérieur, la montée des nationalismes, le désintérêt croissant et la crise de confiance des citoyens envers le politique, le changement climatique, etc. Je pense qu'on est dans la fin d'un modèle qui est en train de se casser la figure de toutes parts. Et ça, ça se voit partout. On se dit quand même, où est-ce qu'on va, malgré le fait qu'on croit à des valeurs, qu'on se mobilise pour ces valeurs et qu'il y a plein de gens qui se mobilisent pour ces valeurs. Mais quand on lit des nouvelles, qu'on marche dans la rue et qu'on voit tous ces sans-abris, puis ce qui se passe en Méditerranée, c'est dur. Il y a aussi un arc-en-ciel, et pour moi la fin d'un modèle ça annonce le début d'un nouveau et c'est aussi une opportunité, je veux croire qu'un nouveau modèle doit être construit. J'espère qu'il ne sera pas pire que l'actuel, mais il faut se donner les moyens, pour le rendre possible. C'est quand même cette lueur-là, et cette lueur, si on se refuse de la voir, elle va s'éteindre. Et ça, ça se voit dans le sourire du petit marin. Mais en même temps, le bateau tangue, il y a encore énormément de choses à construire. Ce n'est pas un truc bien solide. Il doit s'adapter en permanence à un contexte qui est très fluctuant et même s'il n'y avait pas ce contexte, il y a encore beaucoup de choses à améliorer. Il y a une coordination à avoir, il y a le partage de vision. En Belgique, on a la chance d'avoir ce bateau et



il y a beaucoup d'organisations actives dans le secteur qui ont pu construire une expérience diverse, qui ont pu innover. » (Intervenant k).

« Pour moi, l'enjeu principal de l'ECMS, c'est d'amener l'idée, de manière douce, qu'on n'est pas seul sur terre et qu'on est lié les uns aux autres et qu'il existe un destin commun à l'humanité, malgré nos différences. [...] Avec ce destin, il y a alors une forme d'empathie, de solidarité, de tolérance par rapport à l'existence des autres. L'enjeu de l'ECMS est alors d'essayer d'amener des questions sociales, des questions éthiques, philosophiques, avec lesquelles les enfants peuvent entrer en résonance ou qu'ils ont [en eux]. Ils perçoivent des choses, qui les inquiètent ou non. [Il faut] leur donner l'impression que ce qui leur arrive à eux, ce qui est lié à leur classe, à leur milieu entre en résonance avec d'autres. Ce n'est pas au même niveau, pas de la même manière, pas les mêmes enjeux, mais en tout cas, c'est cette question-là qui est fondatrice de l'EMCS. C'est exactement l'inverse du repli sur soi, qu'on peut observer sur cette carte.



L'ECMS lutte contre ça, pour donner aux enfants cette idée du destin commun, qu'on a tous une part de responsabilité, qui fait qu'on est relié d'une certaine manière les uns aux autres. Des questions qui se posent à nous, se posent à d'autres et on peut agir là-dessus. » (Intervenant l)

L'ErE par les acteurs d'ECMS

Toujours pour des acteurs inscrits dans l'ECMS, voici des points de vue concernant l'ErE :



« De plus en plus dans le monde, il y a beaucoup d'initiatives de protection de l'environnement (...) mais elles n'agissent pas dans les mêmes dynamiques [que l'ECMS]. (...) [Par exemple,] on dit on trie les déchets parce que comme ça la nature est préservée. Et donc curieusement, on a un nombre croissant d'initiatives, notamment favorisées par l'ErE qui sont dans un globe, comme sur la carte, parce qu'on est dans quelque chose de local. » (Intervenant b)

« [L'ErE] c'est un peu quelque chose qui est encore dans une bulle pour l'instant. On en a peut-être trop parlé pour que certaines personnes y accordent encore le crédit ou l'attention nécessaire. » (Intervenant e)

« Je vois la nature sous une cloche, parce que j'ai l'impression qu'on s'est voilé la face et qu'aujourd'hui, la nature se réveille et nous réveille et nous lance des cris d'alarme. Et donc, on avait tendance à se dire, elle est protégée, elle est là, si on développait les activités de l'homme, c'était pour le bien-être de tous, y compris la nature et le développement humain, et en fait, aujourd'hui, la nature est juste en train de nous réveiller en disant : cette cloche, elle n'existe pas. On s'expose à quelque chose de dangereux. Je

pense que le rôle de l'ErE c'est vraiment pas de manipuler les gens en leur disant « faites gaffe », mais c'est vraiment important. » (Intervenant j)



« Pour l'ErE, je ne sais pas tellement. J'ai pris la carte avec les papillons en clés et fleurs. Je pense que les gamins sont plus sensibles à la question de la nature. C'est quelque chose qui les touche beaucoup en général, parce qu'ils y sont plus attentifs, plus curieux. Il faut alors leur donner une idée que c'est un don là où on vit, que ça demande de penser notre rapport à l'écosystème, de qui on est, ce qu'on fait, et qu'on a un gros impact sur la nature, on est un animal très nuisible. [L'ErE] donne aussi une place à ce que sont les autres espèces animales et végétales. » (Intervenant l)

L'ErE par les acteurs d'ErE

Après avoir découvert diverses optiques des courants selon la vision des acteurs d'un secteur, voici quelques idées des acteurs s'inscrivant plutôt dans le courant de l'ErE. A propos de l'ErE :

« Je choisis ce train pour l'ErE [car] la carte m'amuse. Chaque fenêtre des wagons montre des forêts, des champs, des îles ; on aborde des matières et on se met consciemment ou inconsciemment en mouvement soi-même. » (Intervenant f)



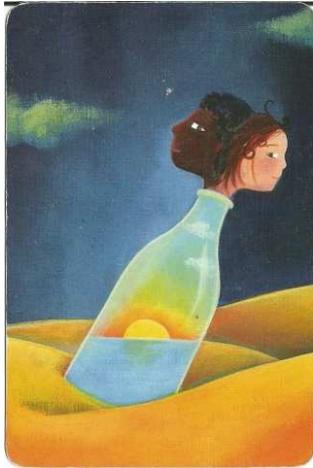
« J'y vois quelque part la notion d'éducation à la nature des années 50-60. On s'est encore interrogé il n'y a pas longtemps sur, pas nature sous cloche, mais nous acteurs de l'ErE, ne sommes-nous pas dans un monde sous cloche ? Une conscience de l'envie et la nécessité d'ouverture. Elle est évidemment grandissante aujourd'hui et ces dernières années. Quelque part, les événements autour du développement durable ont pu être des petites secousses. C'est effectivement une prise de conscience du décroissement, du lien de l'environnemental avec le social et l'économie.

Sur tous ces mondes, les institutions sont fort cloisonnées. Et puis, tu as une sorte de culture, une sensibilité entre tous les acteurs qui font qu'ils sont aussi liés aux institutions qui sont derrière, qui nous gardent sous cloche.

Il y a maintenant la conscience de ce besoin d'ouverture [aux « éducations à » et aux acteurs sociaux et économiques]. On doit y travailler comme tout autre groupe. » (Intervenant n)

L'ECMS par les acteurs d'ErE

Enfin, voici les perceptions ressenties par des acteurs de l'ErE vis-à-vis de l'ECMS :



« Je vois dans cette carte la solidarité humaine, l'empathie. J'admire ça, je suis moins attiré par ça, mais j'admire les gens qui font partie de ce courant, parce que la vision qu'on peut avoir dans ce courant Nord-Sud, c'est plutôt une vision d'avalanche, des inégalités croissantes, du désespoir, de bordel intégral, de drame à des échelles phénoménales et les gens qui s'y engagent positivement, on voit ici qu'ils gardent le sourire, et ça c'est gigantesque d'aller vers des choses à priori dramatiques, injustes avec le sourire. Se lever en essayant de faire quelque chose à son niveau. Moi, j'admire beaucoup les personnes qui ne sont pas écrasées par la noirceur de la vision

à long terme de la planète et qui se mobilisent. » (Intervenant f)

« J'ai l'impression qu'on est quand même fort liés à eux (ECMS). Tous les animateurs, quand ils vont parler de consommation, de n'importe quelle thématique, on a tellement le réflexe de replacer dans le système ; et comme on est dans un monde hyper globalisé, forcément on tire une ficelle, il y a tout qui bouge. Mais ce n'est pas les mêmes portes d'entrées. Et ce sont les portes d'entrées qui jouent aussi. C'est le fait que nous on va rentrer par le côté 'nature-sensoriel', que eux vont rentrer par le côté 'droits de l'homme', des choses comme ça. J'ai l'impression qu'ils sont plus sur des questions de solidarité. Nous, on essaie un peu de solidarité ou de justice, par exemple la justice climatique. Eux, ils sont branchés là-dessus, nous on l'est moins. Des questions de solidarité, de commerce équitable, d'équité, on l'est moins. [Mais] on essaie de s'ouvrir avec toutes ces questions sociales et tout ça. » (Intervenant g)

1.5 Conclusion du photo-langage

Ces exemples montrent l'imagination des acteurs offrant une diversité de perceptions et d'idées. L'exercice demandé aux acteurs, consistant à dévoiler leur vision des courants de manière distancée des référentiels grâce aux images, a fonctionné.

Le souhait initial était de retirer un ensemble de termes et concepts cités par les interviewés qui, par leur fréquence, permettraient de fixer des définitions. Cependant, comme une majorité d'expressions utilisées s'écarte de concepts théoriques et qu'un large panel de concepts est évoqué, cela ne permet pas d'isoler une définition scientifique utilisable. Cela complique la contribution recherchée par ces cartes, mais c'est également l'objectif d'un photo-langage. Aussi, cela confirme l'idée que ces courants n'ont pas UNE définition et qu'ils se définissent à travers leur mise en pratique par les acteurs.

Néanmoins, il est intéressant de noter les quelques notions revenant couramment. Pour l'ECMS, il s'agit surtout de l'idée de solidarité, tant de la part des acteurs du champ de l'ECMS que de l'ErE, ainsi que l'importance des valeurs et du lien qui nous relie, s'apparentant à la représentation d'un destin commun. En ce qui concerne l'ErE, on retrouve surtout un besoin d'ouverture et également la notion d'amusement. Il y a aussi, de la part d'acteurs extérieurs au secteur, une focalisation sur la nature et la préservation de l'environnement. Cependant, elle semble représenter un 'cliché' qu'on y rattache, notamment à cause de son origine, car la théorie nous a montré qu'elle ne s'y limitait pas.

Concernant les deux courants, une attention particulière semble accordée à la vision, souvent pessimiste, du monde qui nous entoure et le contexte complexe dans lequel ils s'inscrivent. Ceci suscite de plus amples réflexions qui seront discutées plus tard dans ce travail.

Il a été remarqué lors des interviews que deux cartes ressortaient majoritairement. Celle de l'enfant penché sur un coffre lumineux pour l'ECMS et celle de la nature sous cloche pour l'ErE³⁸. Il est intéressant de préciser que ces mêmes cartes ont suscité des avis et des idées très différents chez les acteurs. Ceci nous prouve que les visions dépendent de chaque secteur, et atteste de la difficulté de définir les courants.

Aussi, nous devons signaler que quelques acteurs n'ont pas utilisé les cartes. Ces derniers avaient déjà amené de nombreux concepts dans la discussion à caractère libre précédant le photo-langage ; ainsi les idées étaient déjà proposées. Nous allons nous y confronter dans la suite de ce travail.

Pour conclure cette première partie, bien que l'utilisation d'un photo-langage soulève des questions d'ordre méthodologique et nécessiterait un approfondissement quant aux méthodes d'analyse des résultats obtenus³⁹, l'expérience a permis de déceler une diversité intéressante de formulations et de pensées. Nous devons reconnaître que ce procédé a alors abouti à un certain détournement de la question. Les images, sources d'inspiration et d'interprétations diverses, amenaient les interviewés loin des questionnements théoriques et avaient tendance à leur faire dévoiler de nombreuses préoccupations. Ce processus a ainsi permis de receler une réelle émergence d'enjeux, qui sont des informations intéressantes dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 2 : Analyse des résultats

Grâce aux autres propos des acteurs, complémentaires au photo-langage, nous allons essayer de montrer que les divergences et convergences déduites de la comparaison des deux courants dans la théorie se retrouvent bien sur le terrain. Cependant, comme cette première partie nous l'a déjà introduit, ces courants et leurs acteurs font face à de nombreux enjeux. Ceux-ci sont soit respectifs, soit communs

³⁸ Les deux images sont visibles dans les exemples sur les pages précédentes.

³⁹ Remarque semblable affirmée dans la recherche de Lecocq (2015) ayant utilisé ce même procédé.

ou encore en lien avec leur relation. Nous allons dès lors y accorder un intérêt particulier qui permettra de dégager d'intéressantes pistes de réflexions.

Il est vrai que les discours des acteurs nous permettent d'aller bien au-delà d'une simple comparaison des courants et de voir ses reflets dans la pratique. Il reste intéressant de dégager leurs convergences et divergences dans la pratique afin de se rendre compte si elles sont plus complexes que ce qui est déductible de la théorie, mais surtout pour confirmer ou non leur réelle ressemblance, sachant que tant l'ECMS, que l'ErE,, se définissent par la pratique de leurs acteurs. Cependant, nous ne développerons que celles qui reviennent fréquemment car, dans l'espace de ce travail, il serait impossible de toutes les détailler.

Croiser les résultats permet d'intégrer les différents points de vue afin de déceler des éventuelles tensions et contradictions ou accordances, ainsi que des enjeux. C'est de cette manière que nous essayerons de les présenter. Cependant, nous nous permettons de préciser la difficulté à laquelle nous avons fait face pour organiser la catégorisation de ceux-ci. Premièrement car chaque acteur approche le sujet à sa manière et deux discours construits sur des informations de même nature, apportent des nuances différentes. Deuxièmement car l'interconnexion entre les acteurs est grande, à l'image des courants eux-mêmes.

Dans cette deuxième partie sera d'abord présentée la vision du monde des acteurs car celle-ci a une forte influence sur les pratiques éducatives. Ensuite, nous nous attarderons sur l'objet central de cette recherche en dévoilant comment les acteurs conçoivent l'éducation et les manières dont ils la mettent en pratique. Enfin, nous terminerons par les relations qu'ils entretiennent. Cette partie est construite grâce aux discours des acteurs et, lorsque cela était possible et pertinent, nous y intégrerons certains textes des secteurs.

2.1 Vision du monde

Le monde évolue et les relations changent. Tant dans un secteur que dans l'autre, ces modifications posent question et le rôle de l'éducation rentre au cœur des débats. Divers événements ont rassemblé des acteurs des secteurs étudiés afin de réfléchir à ces constats. Nous citerons notamment les Assises de la Coopération non-gouvernementale organisées par le CNCD-11.11.11 en 2015. Elles s'intitulaient « Coopérer dans un monde en mutation ». Quatre constats majeurs sont avancés dans la déclaration finale. Tout d'abord, « l'ordre mondial de ce début de 21^e siècle est en profonde mutation. Le monde dominé par les pays occidentaux laisse progressivement la place à un monde de plus en plus multipolaire, caractérisé par l'émergence de puissances régionales du Sud qui remettent en cause l'ordre international existant. Ce basculement du monde contribue à remettre en question l'approche Nord-Sud traditionnelle de la coopération au développement : d'une part, il n'y a plus un seul Sud mais plusieurs, avec des pays dont les caractéristiques économiques et sociales sont de plus en plus différentes ; d'autre part, le temps où les Occidentaux pouvaient dicter la marche à suivre au reste du monde est révolu. »

Ensuite, « la mondialisation a entraîné une redistribution internationale des richesses impliquant des gagnants et des perdants. (...) Les inégalités sociales ont augmenté à l'intérieur de quasi tous les pays.» Ces constats sont à l'origine de l'enjeu global de redéfinition auquel le secteur de la coopération, mais surtout de l'ECMS vient et continue de faire face. L'intervenant « c » précise « l'ECMS a beaucoup évolué ces dernières années, parce que le gros enjeu Nord-Sud qui était dans les années 80, 90 avec un Nord riche et un Sud pauvre, et bien on n'est plus du tout là-dedans. Du coup, c'est compliqué de faire de l'éducation qui a juste pour message il, faut être solidaire avec les gens du Sud parce qu'ils vivent des conditions de misère. Donc, ce n'est plus du tout un discours audible aujourd'hui. » Un premier enjeu se dégage de ce discours. Il reflète, tout comme les premières constatations de la déclaration des Assises, les *changements de paradigmes* s'opérant dans le monde, dérèglant fortement l'organisation et l'architecture mondiale autant que les repères des acteurs d'éducation.

Les derniers constats des Assises indiquent que « l'instabilité du système international provoque des crises globales – financière, économique, sociale, écologique, alimentaire, politique – qui affectent dans des proportions diverses tous les citoyens du monde, qu'ils soient du Nord ou du Sud, (...) [exacerbant] les tentations de repli sur soi. » « Les ONG se posent alors pas mal de questions de dire comment continuer à mettre le Sud au cœur de nos activités et ne pas perdre le Sud, tout en étant quand même dans une approche systémique avec les nouveaux enjeux. » (Intervenant c) Lors des Assises, Pirotte confirme que même si le « Nord-Sud » a changé, « il faut veiller à ne pas aplatir le monde ; un pauvre du Sud n'est pas le même qu'un pauvre du Nord ». (Pirotte, cité par Lecocq, 2015, 40). Il existe bien une tension multipolaire mais des inégalités conséquentes subsistent.

Ce chamboulement dans les repères a été mentionné à divers degrés par l'ensemble des acteurs. Ceci atteste en quelque sorte de leur préoccupation commune pour le futur et renforce les défis de leur métier d'éducateur. A titre d'exemple significatif, voici la vision de l'un d'entre eux : « Quand tu es dans un secteur ONG ou de l'environnement et que tu es en contact avec toutes les infos sur le devenir du monde, tu vois qu'on est vraiment dans la merde. Et quand tu lis un peu la littérature scientifique, ces gens qui ont vraiment pris la peine de regarder ce qui nous attendait et bien tu vois qu'aujourd'hui les enjeux qui nous attendent, ils sont immenses, ils sont presque inaccessibles. Le réchauffement par exemple, on sait qu'on n'arrivera pas à l'arrêter et qu'il va s'aggraver. Tu regardes aussi la fin du pétrole, la manière dont on est dépendant du pétrole, la crise de la démocratie, le capitalisme qui n'en finit pas de mourir, mais qui est toujours là, le pouvoir des multinationales, les inégalités qui se creusent de plus en plus, la précarisation de l'emploi, ça nous amène dans un monde tellement noir, qu'à un moment donné, en tant qu'animateur, éducateur, formateur ou même citoyen militant et engagé, tu te poses un peu la question de « à quoi bon ? ». Une grande question, qui est même presque un deuil à se poser parce que c'est se rendre compte de ce qui va nous arriver, et moi j'avoue que j'essaie de ne pas trop y penser, parce que ça me plombe vraiment d'y penser ». (Intervenant c)

Ces nombreuses crises mentionnées s'apparentent au concept d'*effondrement*. Le secteur de l'ErE s'enquiert tout autant de ces constats que celui de l'ECMS. Lors d'un rassemblement Benelux

(2016) intitulé « Dans un monde en crise, l'éducation à l'environnement comme levier de changement ? », Stevens, co-auteur de l'essai « *Comment tout peut s'effondrer ?* » *Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, nous explique que « le mot « crise » signifie un retour possible à la normale... ». « La fin d'un modèle, ça annonce le début d'un nouveau et c'est aussi une opportunité. Je veux croire qu'un nouveau modèle doit être construit. J'espère qu'il ne sera pas pire que l'actuel, mais il faut se donner les moyens pour le rendre possible. » (Intervenant k). Ces avis, à tendance plus négative ou positive, reflètent les enjeux auxquels font face les acteurs. Cela les mène à une seconde préoccupation de savoir comment réagir face à leur public. « Comment travailler nos messages face à ça ? Comment travailler avec le public pour qu'il y ait une attitude consciente mais à la fois constructive » (Intervenant n). « C'est un gros enjeu d'arriver à ne pas nier cet effondrement » (intervenant g) car « ce n'est pas bon pour le moral. (...) tandis que [si les jeunes] se disent : « on doit pouvoir faire quelque chose », il y a le pouvoir de l'action, qui fait aussi que moralement, ils ne vont pas se laisser aller et deuxièmement, ils vont développer des compétences » (intervenant e). Il a été remarqué que chacun, à leur manière, recherche une approche positive. Un acteur d'ErE confirme : « on essaye que l'environnement aille avec la notion de désir et de plaisir ; sans nier la réalité, mais sans arriver avec le problème en premier. Il y a eu une période où on alignait les catastrophes (...) [maintenant,] on essaye de montrer des exemples où ça se passe bien mais que c'est fragile et que ça évolue, pour développer une pensée positive même dans les thématiques dures comme le réchauffement climatique » (intervenant f). Une préoccupation qui occupe également tous les acteurs rencontrés est de savoir à quel âge et comment on peut commencer à leur parler de ces thématiques. Un autre enjeu soulevé par l'intervenant « h » en ErE est d' « arriver à faire passer [le fait de ne pas nier l'effondrement] chez tous les acteurs. (...) car quand on organise des conférences là-dessus, il y a des ASBL qui ne viennent pas, car ça ne leur parle pas. Elles sont très bien dans l'éducation sensorielle à la nature et ne veulent pas aborder des sujets comme ça, [pourtant,] travailler la réflexion, c'est si important ».

Réponses à l'effondrement : la transition et résilience

On remarque les différentes tendances que provoquent les mutations sociales, économiques et écologiques du monde. Cela semble poser question chez tous les acteurs, à l'exception de quelques associations, se disant actrices d'ErE, mais qui ont plutôt l'air de perpétuer les stéréotypes à son sujet concernant la préoccupation pour la seule nature, n'atteignant pas les objectifs recherchés par le courant. Cela en mène d'autres à se diriger de plus en plus vers un nouveau vocable, celui de la « transition ». Elle est définie comme représentant « le passage d'un état à un autre, en général lent et graduel » (Le Robert, 2016). Bien qu'elle s'apparente souvent à une consommation plus responsable dans l'imaginaire collectif, elle constitue ce chemin à mener pour changer le modèle de société existant et arriver à un monde durable, mais également plus juste. Au concept de la transition se greffe un autre concept soulevé par les acteurs des deux secteurs. Il s'agit de la résilience, considérée d'une importance capitale. « Si on est vraiment dans cette situation d'effondrement, quel sera l'atout personnel le plus important ? La

résilience ! Je pense vraiment que ça va être une des notions les plus importantes des années à venir. C'est vraiment quelque chose qu'on doit explorer» (intervenant c). La résilience signifie la « capacité à surmonter les chocs traumatiques » (Le Robert, 2016). Elle se situe à de nombreux niveaux. On la retrouve tant d'un point de vue pratique, que philosophique et psychologique ou encore économique et sociétal. On retrouvera par exemple des formes de résilience dans la maîtrise de savoirs, dans les capacités à développer des valeurs moins matérialistes, ou de savoir entreprendre des initiatives au sein d'un groupe, etc. «C'est la version positive de l'effondrement » (intervenant a). Un acteur d'ECMS nous fait remarquer que selon lui, il faudrait par l'éducation, développer la résilience collective. Voici un terrain à creuser par les acteurs. En effet, un acteur souligne : « On ne sait pas de quoi sera fait le monde de demain » (intervenant i). Ce concept semble, dès lors, très intéressant pour faire face aux défis quelconques qui peuvent survenir. De plus, il représente un objectif d'éducation très complémentaires aux actuels ;

De manière générale, ces crises influent sur nos visions du monde. Celles-ci sont la base, assumée ou non, de nos modèles d'éducation.

2.2. Vision de l'éducation

Comme nous l'avons vu dans le développement des concepts de manière théorique, l'éducation va « contribuer à construire un rapport au monde, à soi et aux autres » (Charlot, 1999, cité par Simonneaux, 2008, 1). C'est l'objectif tant de l'ECMS que de l'ErE sous-entendu dans le discours de tous les acteurs. Chaque courant est une « éducation aux valeurs ». Mougnotte propose de définir ces valeurs comme étant « les principes considérés comme méritant ou exigeant d'être respectés. (...) Elles sont liées à une société, elles ont une dimension collective et culturelle (...) et permettent de définir ce qui est considéré comme juste et normal » (cité par Simonneaux, 2008, 3).

Education vs. Sensibilisation

Les acteurs nous font remarquer qu'il est important pour eux de faire de l'éducation et non seulement de la sensibilisation, car éduquer, c'est s'ouvrir et comprendre le monde. Ce vocable a représenté une tension pendant de longues années par rapport à l'enseignement, nous explique l'intervenant « g » : « On ne pouvait pas utiliser le mot éducation, mais sensibilisation, parce que l'éducation c'était la communauté française (...) on marchait sur leurs plates-bandes ». A l'heure actuelle, les deux secteurs sont de plus en plus reconnus. Pourtant, la discipline que représente l'ErE n'est pas encore institutionnalisée. Ce travail, grâce à l'appui du secteur éducation de la DGD, est en cours pour l'ECMS. L'importance de leur approche a cependant pris plus de poids grâce à un accord de coopération pour l'ErE et principalement grâce au travail d'ALC pour l'ECMS. C'est « une preuve d'une certaine évolution des mentalités » constate l'intervenant « h ».

Milieu scolaire, un public privilégié

Cet accord et le travail d'ALC nous mènent à présenter le milieu scolaire, public privilégié des secteurs, bien qu'ils agissent également auprès de petits et grands en extra-scolaire, selon une logique d'éducation permanente.

L'école, ce lieu d'éducation, d'apprentissages, de socialisation, de construction intérieure pour adultes en devenir, semble, en effet, être un cadre approprié pour dispenser les valeurs de l'ECMS et l'ErE. « L'entrée par [cette vision de] l'éducation transforme la question didactique de la référence, le savoir savant n'est plus la seule référence, il faut intégrer des pratiques sociales qui donnent lieu à des débats, controverses en s'appuyant sur des mouvements sociaux ou des événements souvent fort médiatisés. (...) Les « éducations à » correspondent à un futur souhaité, plus ou moins défini collectivement, et en perpétuelle évolution. Une « éducation à » est donc multiréférentielle et constitue des repères en s'appuyant sur des valeurs qui fondent la société d'aujourd'hui et de demain » (Simonneaux, 2008, 3-4). Cependant, leur intégration dans le monde scolaire n'est toujours pas aisée. Nous ne détaillerons pas cette question car elle mériterait un travail à part entière qui n'est pas l'objectif ici. Nous pouvons simplement préciser, sans généraliser ce fait, que notre système scolaire occidental est encore archaïque et calqué sur le modèle de la société industrielle (Precht). De plus, les acteurs travaillant dans les secteurs étudiés précisent que l'éducation du système formel est « excluante » (intervenant l) et reproduit les inégalités existantes. En effet, par rapport aux défis que nous lance le monde, éduquer aujourd'hui, semble être bien plus logique et juste de la manière dont l'entendent l'ECMS et l'ErE que pour le succès économique par la transmission de connaissances que ça a longtemps représenté. « Nous sommes dans une société où nous sommes en plein décalage avec les trois-quarts des gens (...) On vit toujours dans un monde compétitif » (intervenant h). Le philosophe allemand, Richard David Precht, partage cette idée. Selon lui, il existe toujours « une majorité de parents qui rêvent que leurs enfants soient coachés vers une spécialité pointue, rare et rémunératrice. Comme si le monde n'avait pas changé ! » Il accorde une grande importance à une éducation révolutionnée car « les générations à venir vont devoir relever des défis que seule une éducation entièrement repensée leur permettra de relever » (Precht). De nombreux défis se dessinent quant à révolutionner le système scolaire. Un premier pas a été réalisé en 2010, à la suite des Assises de l'ErE-DD axées sur le contexte scolaire. Un poste à la croisée des deux courants s'est mis en place à la communauté française. Il s'agit d'un chargé de mission en citoyenneté et environnement. Un intervenant précise : « Ils veulent que les choses bougent et que l'éducation [formelle] prenne ce genre de réflexions [comme autour des migrations, du changement climatique, de la consommation] en main ». D'autres confirment ces propos en y ajoutant une dimension : « Il faudrait que la citoyenneté, la démocratie, le développement durable arrivent dans les écoles à long terme » (intervenant d) Mais un autre signale la difficulté pour y parvenir : « Je pense qu'un défi énorme c'est d'amener le changement dans les écoles (...) le milieu de l'enseignement est déjà en train d'être bouffé dans tous les sens (...) donc déjà, si on arrivait à ce que les écoles se mettent sur le chemin du changement [ce serait une fameuse étape]. (...) Et ça, les

enseignants, ils ne sauront pas le faire sans soutien et accompagnement. D'où l'importance d'une bonne collaboration entre tous les milieux avec des formations et des suivis » (intervenant l).

Ces commentaires prouvent que de nombreux enjeux se dessinent entre le monde scolaire et l'ECMS et l'ErE. Ces débats semblent constamment animés au sein des secteurs, et les choses semblent bouger à ce niveau-là. Cela s'avère prometteur et positif ; cependant, cela paraît incroyable qu'aucune évolution conséquente n'ait été mise en place plus tôt car l'importance de l'intégration de ces approches en milieu scolaire est discutée et appuyée par des rapports internationaux depuis des dizaines d'années, comme nous avons pu le remarquer dans la théorie.

Non à l'instrumentalisation

Un autre aspect du débat est l'importance de ne pas « instrumentaliser » ou « endoctriner »⁴⁰ les bénéficiaires. La frontière entre l'éducation et la sensibilisation est parfois floue. C'est un enjeu irréfutable auquel sont parfois confrontées, de manière inconsciente, certaines associations. Car, « l'acte éducatif, c'est le droit de la personne à se faire sa propre opinion » (intervenant b) Nous allons l'exemplifier à travers le contexte scolaire. Lorsque nous parlons d'instrumentalisation, nous entendons le fait de vouloir de façon implicite que les enfants aient compris un message qu'on voulait leur apporter et qu'ils le transmettent à leur tour, à leurs parents par exemple. « Or, un enfant, ce n'est pas un objet et un déversoir de savoir et de compétences. C'est quelqu'un qui construit son expérience au monde, parce que bientôt il construira le monde » (intervenant i). Ainsi certains acteurs soulignent qu'il est important de ne pas amener les enfants à se conformer en leur imposant notre avis sur le monde. Même si cela part souvent d'une bonne intention qui a pour objectif un monde meilleur, ce n'est pas un droit d'imposer une idée. Cela peut devenir le cas si c'est « un processus démocratique » (intervenant a). Dans le même ordre d'idée, il n'est pas question d'imposer un projet de toute pièce à l'école. Il doit être voulu et construit par les élèves ; les enseignants et les experts extérieurs ont pour but de les accompagner. De plus, il se doit d'être adapté aux valeurs de l'établissement pour fonctionner. « L'enjeu, c'est de ne pas vouloir faire faire à l'autre ses propres missions. On peut mener ses missions en partenariat, en interaction, dans le cadre du temps de l'autre, mais ce n'est pas la même chose que de faire faire par l'autre ses propres missions. (...) Il faut collaborer avec l'école et comprendre ses besoins, (...) montrer aux enseignants qu'en menant des activités qu'on leur propose, ils répondent à leurs propres missions, juste d'une manière différente » (intervenant i).

Ces réflexions semblent partagées par les deux secteurs. Néanmoins, dans la pratique, cela n'est pas si évident. Des axes de tensions se dégagent principalement dans le secteur de l'ECMS. Les acteurs semblent encore souvent franchir les portes de l'école en imposant leur vision sur certaines thématiques. Cela s'explique par le passé historique fort du courant qui visait à aider les populations précarisées en récoltant des fonds. Une seconde justification est son rattachement institutionnel à la coopération au

⁴⁰ Termes repris par les acteurs

développement qui les finance et les « cadennasse » d'une certaine manière à continuer ces processus. On peut donc y voir une instrumentalisation, parfois inconsciente, des enfants.

Quid de la neutralité ?

A ces préoccupations s'ajoute la question de « comment est-ce qu'on envisage la neutralité » (intervenant c). En effet, la vision des deux secteurs concernant l'éducation est de développer l'esprit critique des apprenants, et non pas de leur imposer des raisonnements. Cependant, comme ils visent le changement social, il est parfois difficile de garder une position neutre. Est-il d'ailleurs possible de l'être quand on promeut des valeurs ? Au niveau individuel, les choix et les actions des acteurs sont influencés par leur vision du monde. La question de la neutralité ne se pose pas. Cependant, qu'en est-il au niveau collectif ? Si on s'appuie sur la conception de l'éducation selon l'éducation populaire, « les pratiques éducatives sont toujours politiques parce qu'elles intègrent des valeurs, des projets, des utopies qui reproduisent, légitiment, mettent en question ou transforment les relations de pouvoir prévalant dans la société (...) l'éducation n'est jamais neutre, elle est en faveur de la domination ou de l'émancipation » (Carrillo, 2007).

Nous savons que les courants étudiés ne font pas que de l'éducation populaire, cependant elle représente une source fondamentale de leur inspiration. Dès lors, nous nous conformons à penser que les pratiques éducatives des « éducations aux valeurs » que représentent l'ECMS et l'ErE ont tendance à dépasser la neutralité. La meilleure compréhension du monde à travers un esprit critique recherchée par les courants a des visées émancipatrices, induisant des mises en action dans les deux disciplines ; cela explique la difficulté ou même le non-sens de rester neutre, si cela est assumé. Nous remarquons tout de même qu'une plus grande neutralité est respectée en ErE car la mise en action et l'engagement ne sont pas recherchés à court terme comme cela est plus le cas en ECMS.

Acte pédagogique et acte politique

Dans la majeure partie des cas, et selon les objectifs théoriques, ces processus éducatifs que sont l'ECMS et l'ErE représentent « un acte pédagogique ». Malgré l'importance qu'y accordent les acteurs, il est intéressant de constater, au vu de leur parcours, que peu d'entre eux sont professionnellement formés à la pédagogie. Aussi, ils entretiennent des liens différents dans leur rapport au politique. Une divergence notable se dégage ici. Il a été remarqué que le secteur de l'ErE accorde en général une plus grande attention à ses processus pédagogiques. Ainsi, il souhaitera l'émerveillement des apprenants avant leur mise en action. Un intervenant⁴¹ du secteur précise : « A la base, on était une association de jeunesse de militants environnementaux. (...) mais on s'est libérés du champ politique. Il s'est [alors] construit des réflexions d'avantage pédagogiques, [menant à] une beaucoup plus grande inclusion dans le secteur de l'ErE ». Ce secteur semble dès lors plus formé d'une diversité d'acteurs avec des

compétences pédagogiques. « Dans notre équipe, on a des instituteurs, des détachés pédagogiques qui réfléchissent » (intervenant i). Nous ne voulons pas en faire une généralité, mais c'est une tendance qui s'est dessinée. Aussi, des acteurs du Réseau-IDée apportent des éléments d'analyse sur le rapport qu'ont les acteurs de l'ErE au politique : « Le champ du politique semble faire peur à certains acteurs de l'ErE et les dynamiques collectives et communautaires ne semblent pas faire partie de la culture dominante en Belgique [en ErE] » » (Sauvé, 2010, 13). Cependant, le secteur garde une dimension politique, notamment par « sa contribution au développement d'une écocitoyenneté » (Sauvé, 2010, 7), mais ce caractère est moins dominant qu'en ECMS.

Bien que ces disciplines aient fortement évolué, une explication plausible au fait que l'ErE accorde plus d'attention à ses démarches pédagogiques se dégage de leurs histoires. L'ECMS semble garder un penchant pour la « communication socio-éducative (...) destinée à sensibiliser un public spécifique » (Lecocq, 2015, 58). C'est pourquoi l'ECMS, en plus d'être un acte pédagogique, est également un acte politique (ACODEV, 2016). Les démarches collectives et de mobilisations sont favorisées. A nouveau, ces courants prenant vie à travers leurs acteurs, l'ECMS de l'un ne sera pas identique à celle de l'autre.

2.3 Pratique pédagogiques

Les outils

Si l'aspect pédagogique est moins marqué chez l'une que chez l'autre, dépendant surtout de la philosophie de chaque association, toutes bénéficient d'un large panel de ressources thématiques et pédagogiques, dénommées « outils ».

Chaque secteur construit des animations. Cela représente un processus long et précis qui demande des compétences particulières. A ces fins, différents acteurs, la plupart du temps d'un secteur, se rassemblent afin de partager leurs idées et leur expertise. On retrouve, par exemple, le LED (Lieu d'éducation au développement) au CNC-D-11.11.11. ITECO a, quant à elle, développé des formations à destination des acteurs pour renforcer leurs compétences à ce niveau.

Les animations doivent être adaptables ou fonctionner pour un public précis, car il est impératif de tenir compte des caractéristiques d'apprentissage de ceux-ci. Aussi, tant les pratiques que les outils doivent se moderniser et tenir compte de l'évolution de la société. Ce sujet a induit de nombreux débats quant à l'utilisation des nouvelles technologies qu'on appelle TIC (technologies de l'information et de la communication). Nombreux sont les acteurs qui précisent que le secteur doit « se rajeunir ». Il est vrai que les pratiques doivent continuellement être évaluées pour toucher les jeunes « qui ne fonctionnent plus comme nous » (intervenant n). Cette génération hyperconnectée mène à créer des outils comme le récent « serious game » *NOWATERA*, jeu vidéo pédagogique à destination du secondaire pour une sensibilisation aux questions de biodiversité à l'initiative de Natagora⁴². Ceci mène à un autre débat,

⁴² Association de protection de la nature

surtout en ErE. Ce secteur, préconisant l'aspect sensoriel, se demande s'il est possible d'éduquer à l'environnement à travers un écran ? Il ne nie pas l'utilité des TIC, mais éprouve des difficultés à se les approprier.

Néanmoins, la grande majorité d'outils existants essayent, d'une part, d'être concrets afin de ne pas favoriser « seulement la réflexion, mais que ce soit une réappropriation des choses » et d'autre part, « de faire le lien entre des thématiques transversales » (intervenant j).

Education à la complexité et principes de systémique

Cette réflexion nous amène à discuter du principe de la « systémique » utilisé de plus en plus fréquemment par les deux disciplines. Il s'agit d'un processus « qui analyse les faits en tant qu'éléments de systèmes complexes » (Le Robert, 2016), indissociable à la « pensée complexe ». La complexité est « un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés. (...) [et ce] tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas constitue notre monde phénoménal » (Morin, 2005, 21). Ces deux « théories » reflètent la prise de conscience des interconnexions mondiales. Ces dernières sont très préoccupantes pour nos acteurs. Nous comprenons dès lors l'importance qu'ils accordent à la systémique qui est, en fonction de chacun, « une science, un mode de pensée, un outil de travail, un cadre propice au changement, un levier pour apprendre, une méthodologie précise » (Rambaldi, 2001, 3).

Un outil représentatif, utilisé aussi bien en ECMS qu'en ErE, s'appelle le « jeu de la ficelle ». Cette animation « propose une sensibilisation à l'interdépendance et s'engage dans ce qu'on pourrait appeler une pédagogie de la responsabilité » (Cauchy et al., 2007, 5). Ce jeu peut débiter avec n'importe quelle thématique. Cependant, il a été imaginé, au départ, en partant de notre consommation. L'intervenant « m » nous l'explique : « [I]l part souvent de l'assiette pour découler vers tous les acteurs qui y sont liés, en voir l'impact, c'est quoi notre place là-dedans ?, quel type de système on a en face de nous ?, etc. Le but est qu'on débroussaille tout ça, qu'on en fasse des liens, citer les interdépendances, pour essayer que les choses paraissent plus claires après ». Ce discours, parfois un peu confus, montre la détermination des acteurs à faire comprendre les enjeux mondiaux via les nombreuses interdépendances, mais à la fois l'aspect complexe que cela représente. Il est intéressant de remarquer que le thème de l'alimentation est celui qui a été cité le plus de fois par les acteurs rencontrés. Il représente bien une thématique commune qui permet de « partir dans toutes les directions » (intervenant a). Elle permet d'aborder de nombreux sujets qui visent, par leur compréhension, à nous faire changer notre façon de consommer, car « c'est ça l'enjeu, consommer autrement ! » (intervenant m) En modifiant celle-ci de manière positive, de nombreux rapports dans le monde tendraient à être plus justes et plus durables. D'ailleurs, deux associations rencontrées, Quinoa et Rencontre des Continents, en ont fait leur pierre angulaire. Ainsi, si la première se dit toujours faire de l'ECMS, la suivante ne se définit par aucun courant particulier. Elle fait autant de l'ECMS, que de l'ErE, que de l'éducation permanente et populaire à travers différents courants (système, résolutique, scientifique, humaniste, critique, holistique, de la durabilité, etc.) Ce

statut particulier nous fait réaliser que même si les secteurs se définissent d'un courant ou de l'autre, ils sont eux-mêmes à la croisée de différents courants. Cette constatation nous mène à nouveau à prouver que ces disciplines se définissent par leurs acteurs et qu'ils sont étroitement liés depuis la prise de consciences des interactions mondiales.

Après avoir discuté de ces enjeux interconnectés, « l'idée est de proposer des alternatives, car en rester aux constats ce n'est pas possible. (...) On essaie de développer beaucoup le « et après ? » ». Ceci contribue à l'objectif commun aux deux secteurs de parvenir par leurs actes pédagogiques à faire des « CRACS » (citoyen responsable actif critique et solidaire) (intervenant i) ; afin d'arriver au but ultime de rendre le monde plus juste et durable.

Méthodologies participatives

Enfin, concernant les méthodes utilisées, nous voudrions poser la question de la méthode participative à laquelle les deux secteurs semblent fort attachés. En effet, de manière unanime, l'ensemble des acteurs interviewés insistent sur la nécessité de recours à des processus participatifs. Pour nombreux d'entre eux, cela semble même constitutif des disciplines car celles-ci visent l'émancipation et le renforcement de capacités des individus pour agir dans la société, entrant particulièrement en résonance avec l'éducation populaire. Il est vrai que dans le référentiel d'ACODEV, le premier point concernant les méthodes pédagogiques utilisées en ECMS stipule « - des démarches participatives, actives et interactives ». Cependant la liste est longue. Un acteur nous précise alors : « Dans l'environnement éducatif, que ce soit d'ErE ou d'ECMS, les gens se croient libérés de la pensée unique. Mais non, on est en plein dedans. On ne veut que du participatif. Mais non, je ne suis pas d'accord avec ça. Le participatif, c'est une méthode. Elle est performante, mais pas forcément pour tous. Et donc je réfute totalement que [les disciplines] se définissent par le fait qu'elles soient participatives. Mais elles doivent être efficaces, et donc pour l'être, elles doivent, dans certaines circonstances, être participatives, mais elles ne sont pas définies par cette méthode. Donc je suis tout de même en faveur de Paulo Freire⁴³, mais ce n'est pas pertinent dans tous les contextes » (intervenant b). Ce commentaire attire notre attention sur le fait que la pédagogie utilisée doit être orientée vers les particularités de ses destinataires. Tous ne requièrent, ou ne veulent pas du participatif. C'est bien ce que suppose la théorie avec le large éventail de pratiques possibles, mais il semble que les mettre en pratique n'est pas toujours évident. Aussi, le fait que les acteurs soient confrontés à un nombre diversifié de publics ne rend pas la tâche aisée.

Pour conclure ce point, l'intervenant « i » nous signale qu'« il ne faut pas créer des catégories trop étanches avec des méthodologies ».

Portes d'entrée

⁴³ Initiateur de l'éducation populaire.

L'ampleur de méthodes pédagogiques dont font preuve ces deux disciplines sont pourtant un atout indéniable. C'est également une caractéristique qui les rassemble. Néanmoins, une divergence fondamentale entre les secteurs a été mentionnée à l'unanimité par les acteurs des deux camps. Elle se rapporte à leurs « portes d'entrée ». « Par exemple, pour arriver au réchauffement climatique, l'ECMS va peut-être commencer en expliquant que ces gens-là, avec une autre culture, souffrent à cause de notre mode de vie, alors qu'en ErE, ils vont t'emmenner faire une balade en forêt et te faire remarquer que les arbres sont menacés pour telle et telle raison et les deux approches t'y amèneront » (intervenant c) « L'ErE va y rentrer par le côté « nature-sensoriel » alors que l'ECMS va y rentrer par le côté plus « droit de l'homme » (intervenant h). Finalement, « la différence, c'est peut-être qu'en ECMS, on est plus dans du réflexif et l'ErE dans le pratico-pratique. Eux [l'ErE] sont plus dans le local et nous [l'ECMS] dans le global. Je crois qu'on doit changer. Le « blabla » ne suscite plus autant d'intérêt. Je crois que l'ErE a beaucoup à apprendre à l'ECMS » (intervenant j). Tous ces discours, parmi d'autres semblables, dépeignent l'approche différente entre ErE et ECMS. L'ErE, par son aspect plus pratique, semble alors avoir misé plus conséquemment sur l'importance de l'aspect pédagogique que l'ECMS, qui reste « plus intellectuelle » (intervenant j). L'ECMS a ainsi un caractère plus abstrait car même si le processus éducatif qu'elle mène se déroule ici, son terrain est moins « palpable » que celui de l'ErE car il est plus éloigné, trouvant souvent sa source au Sud.

Ainsi, de cette divergence notable, surgit un enjeu qui pourrait considérablement renforcer les courants. Il s'agit de l'échange de pratiques afin de renouveler leurs sources d'inspiration. Cela contribuerait également à toucher de façon parfois plus adéquate certains publics. L'intervenant « j » affirme que « si on veut continuer à avoir une position parmi toute la jeunesse qui est en perte de repères, parce que je crois qu'on est en plein là-dedans, c'est essentiel de travailler ensemble et avec d'autres domaines ». L'importance de s'allier est soulignée, et ce, notamment pour faire face à la réalité complexe dans laquelle on vit. Nous discuterons de ces collaborations dans un point suivant, afin de se rendre compte si elles existent sur le terrain.

Rapport à l'individuel et au collectif

Enfin, il est vrai que ces différentes portes d'entrée pourraient mener à des tendances inverses dans les secteurs. C'est-à-dire que l'ErE, qui semble amorcer son éducation à partir de gestes plus concrets dans un environnement proche de l'apprenant, tend à renforcer un aspect pédagogique plus individuel. L'ECMS, au contraire, semble pratiquer le renforcement de collectif dès le départ, afin de mettre les gens en action. Ces tendances se dessinent bien dans la réalité. Cependant, les acteurs d'ErE, nous font remarquer que cette tendance de favoriser le caractère individuel au départ a pour objectif final « un engagement de la personne à devenir acteur (...) qui la mènera à multiplier son impact sur la voie de la solidarité » (intervenant f). Ce processus semble vouloir être plus progressif qu'en ECMS. L'objectif est de reconnecter les individus à leur environnement proche, de susciter leur émerveillement, de laisser leur vision mûrir, afin qu'ils se mettent en action plus tard, ce qui renforcera le collectif. Un

acteur d'ErE nous l'explique en disant : « Quand tu goûtes à la vie, la notion de partage arrive plus vite ». Le rapport à l'individuel et au collectif des courants est donc de nature différente, mais l'ErE semble vouloir arriver, à plus long terme, à du renforcement de collectif comme l'ECMS.

Nous pouvons conclure, que même si l'ErE et l'ECMS ont des portes d'entrée différentes, menant à des tendances différentes, elles agissent toutes deux selon un objectif à moyen terme de changement de comportement par le développement de l'esprit critique. Elles représentent ainsi des éducations « transformatives ». Elles visent à transformer les individus afin qu'ils soient des acteurs actifs, conscients et critiques du monde de demain.

2.4 Relations / Collaborations

Après avoir discuté des points précédents qui montrent certains phénomènes et aspects qui rapprochent ou délimitent les éducations, nous allons nous focaliser sur les relations qu'elles entretiennent.

Collaboration entre l'ECMS et l'ErE ?

Lors de chaque discussion, nous nous rendions compte que tous les acteurs établissaient des liens entre l'ECMS et l'ErE. « On doit certainement avoir des affinités, c'est peut-être les secteurs entre lesquels il y a le plus de convergences, d'autant plus avec l'évolution » (intervenant d). De plus, nombreux d'entre eux émettaient leur envie d'échanger davantage. Alors, nous leur avons demandé de nous expliquer quels types d'interconnexions on pouvait retrouver entre eux sur le terrain. La réponse était très souvent proche de « je ne sais pas » ou « il n'y en a pas beaucoup » (intervenant j). Tout ce qui est mis en place sur le terrain et qui vise à rapprocher les deux secteurs est fait de manière très informelle et dépend beaucoup de la motivation des gens. « C'est lié à l'initiative des uns et des autres, (...) c'est lié à des personnes qui se rencontrent » (intervenant n). Les rencontres entre les acteurs des deux secteurs semblent dès lors très minimes. Pourtant, il était souvent émis le souhait d'une plus grande collaboration afin d'échanger leurs pratiques et leur expérience.

Alors, nous nous questionnons sur les causes de ce cloisonnement ? L'intervenant « n » nous en livre quelques explications : « Il y a la question du temps à tous les étages. (...) Cela fait 15 ans qu'on a des relations et des volontés de coopérer, mais nos contextes institutionnels et organisationnels sont très différents, avec des contraintes différentes, et ça veut dire qu'il faut du temps pour décoder tout ça, mais aussi pour savoir ce que nous pourrions faire ensemble. Se concerter demande du temps. Celui-ci se voit, en plus, de plus en plus limité par les réductions budgétaires. » Ce discours affirme la volonté de coopérer, mais elle semble faire face à de trop nombreuses contraintes. L'intervenant « j », avant notre rencontre, venait de participer à une journée de formation associant des acteurs de différents secteurs, notamment de l'ECMS et de l'ErE. Il précise : « La matinée s'est concentrée autour d'une animation visant la conscientisation. L'après-midi, on se rendait sur le terrain pour y voir concrètement ce qui s'y passe. Tu voyais le lien direct et là, pour moi, c'est du 100% réussite. Mais c'était dur, parce que tu vois

qu'on n'a pas l'habitude de travailler ensemble. » Cette explication ajoute une contrainte supplémentaire à celles citées par l'acteur précédent, cependant l'interviewé a mentionné cette expérience de très positive et cela prouve que des rencontres sont entreprises, mais elles ne semblent pas monnaie courante. Y a-t-il alors des solutions suggérées pour une meilleure articulation entre les secteurs? « Je pense que ça vaudrait la peine d'imaginer un évènement une fois par an qui nous permette de nous rencontrer, savoir ce que les autres font » (intervenant l). Ce discours continue sur l'apport positif que représenteraient des rencontres, mais il ne nous propose pas de solution. Il nous signale cependant que les acteurs n'ont souvent qu'une vague idée de ce que font les autres. Ces rencontres semblent dès lors primordiales car elles pourraient réellement renforcer les secteurs. La première chose est de savoir ce que font les autres, afin de s'entraider et ne pas être redondant. Une mutualisation des pratiques, qui comme nous l'avons vu, sont souvent divergentes à la base, ne serait qu'avantageuse.

Les disciplines ECMS et ErE tendent à se ressembler de plus en plus. S'enrichir des pratiques et visions de l'autre ne peut, dès lors, être qu'un atout. Car pour être en adéquation avec les changements et les évolutions, il faut continuellement « questionner notre manière de penser, (...) développer une réflexion sur la méthode que nous utilisons et sur la manière dont nous abordons l'acte de connaître ou de nous représenter les choses » (Cauchy et al, 2007, 5).

Néanmoins, aucune solution concrète n'est émise. A cet effet, les acteurs précisent qu'il y a souvent des rencontres intrasectorielles, qui aident déjà à l'échange d'idées. On peut citer par exemple les groupes de travail au sein d'ACODEV, le GT ECMS (Groupe de travail en ECMS) et le GPS ECMS monde scolaire (Groupe d'échange de pratiques sur l'ECMS en milieu scolaire). Concernant l'ErE, aucun groupe formel n'a été relevé, mais le Réseau-IDée assure ces échanges.

On peut en conclure que peu d'échanges intersectoriels sont opérés actuellement. Les secteurs, bien que volontaires à ces dialogues, y rencontrent trop de contraintes institutionnelles et temporelles. Aussi deux d'entre eux précisent qu'il faut voir si c'est prioritaire, car leur travail aux objectifs ambitieux est déjà très conséquent. « On a nos missions à remplir, donc on fait d'abord nos missions, et puis quand on a le temps, on essaye de 'réseauter'. Mais ce n'est certainement pas la priorité, on fait d'abord nos métiers respectifs » (intervenant m). Le temps semble dès lors une barrière infranchissable. Cependant, on remarque que ces échanges existent. Bien qu'ils soient peu nombreux et à de petites échelles, ils se mettent en place à l'initiative des uns et des autres de manière informelle. Aussi une forme d'échange plus implicite se dessine sur le terrain. Il s'agit d'acteurs qui intègrent les conseils d'administration d'associations de l'autre secteur. A titre d'exemple, dans notre échantillon limité, il nous a été signalé que QUINOA (ECMS) faisait partie du CA du Réseau-IDée (ErE) et qu'Empreintes (ErE) avait dans le sien un acteur de chez Oxfam (ECMS). Bien que peu conséquent, nous en convenons, ces personnes pourront faire essaimer les croisements de regards.

Ouverture et multiculturalité

Cependant, un phénomène actuel semble dessiner d'éventuelles pistes de motivation pour des collaborations plus étroites entre les secteurs. Il débute avec la récente prise de conscience du décloisonnement auquel font face les deux courants. C'est surtout avec l'apparition du concept de développement durable que ce décloisonnement a débuté. Il n'est cependant pas encore bien opéré. Il reste un enjeu en soit, et ce, « tant au niveau des acteurs que de l'institutionnel » (intervenant n). « En ErE, on est moins sur les questions de solidarités mondiales, mais on essaie de s'ouvrir à toutes ces questions sociales et tout ça » (intervenant g). Cette idée, revenue couramment, montre l'envie et le besoin d'ouverture de la part du secteur de l'ErE. Un aspect que certains aimeraient plus fréquemment et mieux aborder concerne leur rapport à la multiculturalité. « Les acteurs qui portent l'ErE, ne sont pas suffisamment en réseau avec cette multiculturalité. Cela pose question [concernant le monde actuel], on doit travailler là-dessus. Je pense que c'est un réel objet de convergence » (intervenant n). Cette phrase fait écho aux partenaires Sud propres au secteur de l'ECMS. Il est vrai que le concept de multiculturalité est au cœur de l'ECMS. Cette dernière aurait alors beaucoup à apprendre à l'ErE. De plus, par ces pratiques, certains acteurs voient des liens forts rapprochant les courants. « Je pense qu'à travers les pratiques multiculturelles de l'ECMS, ils abordent des questions environnementales, et donc, c'est peut-être eux qui sont les porteurs de l'ErE, ou quelque chose qui se rapproche de la sensibilisation à l'environnement dans des dynamiques plus interculturelles » (intervenant n). Ce second propos, bien qu'incertain, indique une réelle nécessité pour l'ErE d'intégrer ces dynamiques et que l'ECMS représente peut-être le relais de l'ErE auprès d'un autre public.

L'ErE, à son tour, pourrait également rendre service à l'ECMS à ce niveau. Nous avons vu à travers les résultats précédents, qu'une idée commune était que l'ECMS se positionnait plus dans le global et l'ErE dans le local. Ces tendances, suite à l'évolution et la mobilité du monde, s'estompent. « Au départ, on se focalisait fort sur les projets internationaux, mais depuis quelques années, on développe des projets en Belgique. Cela a vraiment été un revirement pour *** parce que nous n'étions pas obligés de partir à l'étranger pour l'interculturalité, on pouvait en faire ici. (...) Il en découle tout un aspect environnement parce qu'on travaille étroitement avec des personnes qui sont plutôt dans le local. Et ça permet de faire des ponts entre, plutôt, une réflexion sur les grands enjeux internationaux, et à la fois du pratico-pratique via ces projets sur le terrain [Nord] avec des partenaires plutôt environnement » (intervenant j).

Cette explication répond au constat d'un autre acteur : « J'ai compris que [l'ECMS] essaie de plus se rapporter d'ici, avec la multiculturalité qu'on retrouve de plus en plus. Et ça, c'est une évolution qui était moins présente et visible avant » (intervenant n). En effet, certains acteurs d'ErE ont émis un questionnement quant au fait de savoir comment on peut réellement faire de l'ECMS ici au Nord quand les acteurs restent focalisés dans les relations Nord-Sud. Ce sont, à nouveau, des idées sur les pratiques qui s'expliquent par le contexte historique de l'ECMS. Mais la tendance se renverse. Ainsi, le secteur de l'ErE, par sa « grande richesse dans ses pratiques pédagogiques » et concrètes de terrain Nord (intervenant n) pourrait venir en aide au secteur de l'ECMS qui s'ancre d'avantage sur le terrain proche.

Ces tendances de l'ErE à vouloir intégrer la multiculturalité et de l'ECMS à procéder à de plus en plus de projets Nord représentent une nouvelle convergence entre les secteurs. Leurs dynamiques tendent à se resserrer. Dès lors, faire part de leurs pratiques aux autres devient un enjeu de plus en plus fort. La plus grande barrière quant à ces échanges semblait être le temps manquant à cause d'un travail conséquent. Il est vrai que ces rencontres consommeraient du temps, et demanderaient un travail conséquent, mais pour leur futur ne serait-ce pas un atout ? L'inconvénient de cette surcharge de travail ne sera pas une contrainte car les deux parties bénéficiant du travail de l'autre se renforceraient. En effet, il semble qu'en se côtoyant plus fréquemment et donc de manière plus approfondie, tout le travail que les acteurs fournissent, relatif à leur convergence, pourrait être mieux réparti et cela éviterait des formes de redondances dans des recherches et des outils. A cet effet, s'ajoute la contrainte budgétaire, liée à leur rapport institutionnel, d'où ils reçoivent leur financement. Pour qu'un changement conséquent s'opère sur le terrain, il faut que l'amont change également.

Complémentarité

Pour de clôturer la présentation de ces résultats, nous voudrions aborder un dernier point qui nous paraît important. Il découle de la réflexion précédente quant au rapport entre les deux secteurs. Un acteur émet l'idée que l'ErE pourrait peut-être se noyer dans la masse si elle était trop imbriquée au sein de l'ECMS. Dès lors, bien qu'il reconnaisse et souligne leurs convergences, il insiste sur leur avantage à rester deux secteurs *distincts*. Il explique : « Je pense que c'est vraiment important qu'on reste deux choses différentes, parce que l'ErE peut approcher beaucoup plus facilement des publics jeunes, par exemple. Et que c'est par là que tout commence. Et que grâce à l'ErE, nous [ECMS] on a déjà des publics qui sont super conscientisés à des impacts environnementaux mais aussi à plein d'autres choses, car ils approchent déjà plein de thématiques. Et donc nous, sans l'ErE, on ferait beaucoup moins bien notre métier » (intervenant m). Cette remarque nous paraît très intéressante et pertinente. En effet, si on se réfère à la psychologie de l'enfance, dans un premier temps l'enfant est connecté à son environnement direct, comme sa famille, sa classe, son quartier. L'ErE semble alors mieux adaptée par son panel large de méthodes et son souci quant à l'émerveillement de l'apprenant de son environnement proche. Bien que l'ECMS touche également ce jeune public, « vouloir traiter trop tôt de tous les sujets, est peut-être une erreur. Parce que si on saute les étapes, comme le respect des personnes près de chez nous, on zappe les valeurs de base qu'on doit inculquer dans les mœurs de nos petits » (intervenant m). Il est vrai que ces étapes semblent indispensables à la construction d'une personne. « Je pense que l'ECMS ne s'adapte pas tout de suite » (intervenant d). Par son contexte actuel toujours très global, elle s'adapte mieux vers « 15, 16 ans, quand on a des compréhensions d'enjeux géographiques, etc. Alors là, on peut se lancer dans de la citoyenneté mondiale » (intervenant d).

La majorité des acteurs rencontrés étaient favorables à ces propos. Cependant, quelqu'un nous a fait remarquer : « Je suis d'accord avec ça et je vois dans les programmes d'associations d'ErE qu'elles sont fort axées sur un public jeune, mais je trouve qu'à cet âge-là, ils sont justement déjà dans une optique

d'émerveillement. Donc je trouve aussi intéressant d'y reconnecter les adultes ou les gens des villes » (intervenant j).

Pour conclure, l'approche que préconise l'ErE semble plus adaptée aux plus jeunes, mais reste importante à tout âge. Par cette approche, l'ErE représente une sorte de base de l'ECMS. Grâce à ses processus pédagogiques adaptés en terrain concret⁴⁴, elle leur prépare le terrain en mettant les apprenants dans une logique qui les aidera à mieux comprendre les thématiques parfois plus « éloignées » de l'ECMS. Elles apparaissent donc comme très complémentaires.

2.5 Conclusion

A travers la présentation de ces résultats, on remarque une vision du monde commune à tous les acteurs interviewés. Les constats alarmants des relations mondiales et de l'état de la planète suscitent cependant diverses réactions. On constate de l'appréhension mais également la volonté d'agir. Il s'en dégage deux concepts clés : celui de la transition et celui de la résilience qui semblent vouloir s'introduire dans ces champs éducationnels et devenir une nouvelle base de l'éducation de demain.

Concernant la vision de l'éducation, celle-ci est partagée par les acteurs des deux secteurs. Par celle-ci, l'apprenant se construit un rapport au monde, à lui et aux autres en développant son esprit critique afin de devenir un citoyen actif pour un monde plus juste et durable. Afin de parvenir à cet objectif, les deux secteurs utilisent et développent de nombreuses méthodologies qui s'adaptent au contexte et au public. Il est donc important de ne pas généraliser ces approches sous la forme de pédagogies actives et participatives. Ces dernières sont bien des méthodes clés mais figurent parmi tant d'autres dans le but de s'adapter au public. A ce niveau, cela confirme ce que proposait la théorie, malgré le fait que de nombreuses nuances supplémentaires ont été constatées sur le terrain.

On relève des approches semblables mais il existe un ensemble de divergences. La principale différence est la façon dont les acteurs abordent leurs apprenants. Ils ont chacun leur porte d'entrée respective pour parler d'une thématique semblable. Il s'agit du « pratique, concret et sensoriel » dans un environnement local pour l'ErE et du plus « réflexif et intellectuel » en se penchant sur l'aspect global pour l'ECMS. Les acteurs en ont bien conscience et entendent garder cette distinction. Néanmoins, il ressort une tendance de l'ECMS à vouloir s'orienter de plus en plus vers les techniques utilisées par l'ErE qui accorde une plus grande attention à ses pédagogies. Cela s'explique par le fait que l'ECMS, toujours en accordant une grande importance au Sud, agit de plus en plus via des projets au Nord. Le développement accru de la mobilité, ou encore les phénomènes de migration accentués par les médias, font que la multiculturalité se trouve également chez nous. Ce phénomène tend à rapprocher étroitement les deux secteurs. Les acteurs d'ErE ont montré de nombreux signes quant à leur envie d'ouverture et l'ECMS intègre de plus en plus le rapport à l'autre via des projets concrets au Nord. Leur rapport à l'individuel et au collectif se mélange ainsi de plus en plus. L'ECMS vise, tout d'abord, à faire du renforcement de

⁴⁴ Cfr. Portes d'entrée de l'ErE

collectif. Malgré son évolution, cet objectif reste crucial pour elle. Cependant, la mise en action semble plus accessible après avoir vécu une expérience concrète. C'est ce que préconise l'ErE. Par une approche concrète et sensorielle, l'apprenant arrivera plus vite à s'amuser et s'émerveiller. Il en découlera une sensation de bien-être qui l'aidera progressivement à se mettre en action et renforcer le collectif. A la base, l'ErE se focalise donc plus sur l'individuel. A termes, les objectifs de changement de comportement recherché par l'un et l'autre sont atteints. Avec la prise de conscience des interconnexions locales et mondiales, ces divergences tendent à se resserrer. Alors, qu'en est-il de leur renforcement mutuel ? Tous ont montré l'envie d'une collaboration accrue. Cependant, les acteurs semblent faire face à de trop grosses contraintes institutionnelles qui limitent considérablement leur rencontre. Les organisations doivent justifier leurs actions et manquent cruellement de temps pour échanger avec l'autre. Pourtant, ces réunions semblent impératives, tant elles pourraient avantager le travail de chacun. Mutualiser leurs connaissances leur permettrait de développer ainsi plus de compétences et de nouvelles idées, évitant la redondance avec des charges de travail doublées, comme pour la recherche, la construction d'outils, etc. Ces rencontres, renforçant leurs expériences et connaissances, légitimeraient les pratiques éducatives qu'elles défendent communément et pourraient accroître leur reconnaissance, ce qui pourrait amener à un changement crucial dans le système éducatif actuel et semblerait, de manière plus pertinente, répondre aux défis que doit affronter la société.

Dès lors, nous soutenons l'idée que ces courants doivent échanger davantage. Ce propos est confirmé par le Gene (le réseau européen pour l'éducation globale) suite à une grande enquête revue par les pairs, menée à propos de l'ECMS en Belgique l'année dernière. Dans ses recommandations, la dixième précise que les « initiatives d'éducation non-formelle et informelle dans l'ECMS sont fondamentales pour assurer une éducation transformatrice d'une citoyenneté engagée. (...) La revue recommande d'apporter un soutien stratégique à la création de partenariats (...) pour encourager l'innovation et stimuler de nouvelles perspectives » (Gene, 2017, 11).

Objectivement, leurs divergences représentent bien de réelles pistes de renforcement. Néanmoins, ces éducations sont déjà tellement vastes, surtout pour l'ECMS car d'après ses acteurs, elle intègre d'autres « éducations à » comme celles aux droits humains, au développement durable, à la paix et à l'interculturalité, et il paraît logique qu'elles restent distinctes, au moins dans un premier temps, avant des mises en commun concrètes et conséquentes. La preuve en est : l'ErE semble être un terrain de préparation à l'ECMS. Par son approche concrète, l'enfant sera mieux disposé à comprendre des éléments complexes et permettra à l'ECMS d'aborder la problématique de manière globale.

Chapitre 3 : Réflexions et perspectives

Cette recherche a tenté d'identifier les disciplines d'ECMS et d'ErE à travers leurs approches respectives et de déceler des perceptives sur leur interaction. A cet effet, se tourner vers le terrain pour mettre en évidence les visions des acteurs qui font vivre ces éducations nous est apparu essentiel.

Après avoir constaté de nombreuses similitudes entre les éducations, tant par leur vision du monde que par leur vision de l'éducation, nous pensons que leurs divergences représentent un atout qui pourrait renforcer considérablement chaque organisme.

Dans cette partie, nous allons soumettre quelques réflexions suite à notre observation sur le terrain et ensuite, grâce à la lecture des résultats précédents, nous pourrions émettre des hypothèses plus générales.

Tout d'abord, nous voudrions signaler que tous les acteurs disponibles, à qui cette recherche a été proposée, ont accepté de participer. Nous pouvons en déduire que l'objet de confronter les deux éducations attire l'intérêt de ceux-ci. Bien qu'ayant des emplois du temps assez chargés, ceux-ci ont montré de l'enthousiasme quant à discuter de leur vision du secteur dans lequel ils sont engagés et de donner leur avis concernant l'autre courant.

Plusieurs d'entre eux ont souligné le fait que trop peu d'études, à leur connaissance, étaient réalisées à ce sujet. Cette remarque est le signe d'un besoin de reconnaissance et d'émancipation des disciplines.

En effet, en Belgique, actuellement, aucune formation ne dispense des cours au sujet de l'éducation à l'environnement. Il en existe plusieurs qui portent sur l'environnement, mais elles se concentrent sur l'aspect « gestion » et non « éducation » à l'environnement. Concernant l'ECMS, elle n'est pas encore fortement implantée dans les formations, mais trouve pas à pas sa place.

On note, par exemple, l'apparition de cours sur l'éducation au développement dans les programmes (du supérieur et universitaire) en lien avec la coopération au développement.

Suite aux commentaires des acteurs, ce besoin de reconnaissance se dessine également dans leur contexte institutionnel.

Notre recherche s'étend sur les manières dont les secteurs conçoivent l'éducation ainsi que les approches et thématiques qu'ils utilisent et ce qui les influence. Le cadre institutionnel n'est, par conséquent, pas détaillé dans la partie théorique.

Cependant, un enjeu souligné par l'entière des acteurs est la limite budgétaire. Bien que les deux champs reçoivent des financements, l'ECMS par la DGD, l'ErE par la Région Wallonne, un manque de reconnaissance institutionnelle a été souligné par tous les acteurs. Les restructurations budgétaires limitent, de manière conséquente, l'émancipation des secteurs.

Néanmoins, grâce à l'amélioration de leurs rapports avec le milieu de l'enseignement, une piste vers plus de reconnaissance se dégage. De plus, le milieu scolaire représente un levier d'action considérable.

L'enthousiasme ressenti par les acteurs quant à cette recherche nous montre aussi la volonté d'ouverture et de rencontre de l'autre secteur. A travers leur discours, on remarque l'intérêt qu'ils portent à mieux connaître l'autre. Ils souhaitent un rapprochement mutuel lié à l'évolution du monde et constatent une vision similaire de l'éducation ayant pour objectif ultime de rendre le monde plus juste et durable. Cependant, bien que chacun ait déjà entendu parler de l'autre secteur, leurs connaissances restent limitées et, parfois même erronées. Il a été remarqué que les acteurs d'ErE avaient tendance à

mieux se rendre compte de la réalité de terrain des acteurs d'ECMS et des sujets dont ils traitent. Leurs avis étaient souvent développés et représentatifs de la réalité décrite par les acteurs d'ECMS eux-mêmes. A l'inverse, les acteurs d'ECMS, bien qu'ayant tous déjà entendu parler d'ErE, semblaient avoir des connaissances superficielles concernant la diversité de leurs actions. Une explication à ce constat pourrait être l'association encore trop fréquente de la notion d'environnement à la nature. Il est vrai que c'est un de ses aspects, mais l'ErE se situe bien au-delà. Cependant, concernant leurs pratiques, leurs avis s'approchaient également fort de la réalité et tous concevaient l'idée d'intégrer de plus en plus leurs techniques d'approche de façon plus concrète. Ainsi ils se connaissent, mais sous des aspects superficiels.

Parmi les personnes interviewées, on retrouvait les bailleurs de chaque secteur. Comme leur avis était conforme à celui des acteurs de leur secteur respectif, nous ne les avons pas différenciés des acteurs de terrain dans la présentation des résultats. Cependant, une différence se dégage quant à leurs connaissances par rapport à l'autre secteur. Elles s'avéraient bien moins conséquentes que celles des acteurs de terrain.

Concernant leur propre secteur, les acteurs administratifs, bien que peu confrontés à la réalité du terrain, réalisent à quel point les limitations budgétaires affaiblissent les actions. Cependant, alors que les réalités administratives peuvent parfois paraître distancées des réalités de terrain, l'avis des bailleurs était en faveur de l'émancipation des secteurs. Ils travaillent à cet effet pour renforcer les capacités des acteurs de terrain qu'ils reconnaissent comme d'indispensables moteurs pour faire évoluer l'éducation vers un système éducatif de valeurs nobles et justes. Système qui viserait à renverser les inégalités encore trop existantes dans le système d'enseignement actuel.

Ceci représente une force des secteurs de savoir que leurs supérieurs les soutiennent. C'est une piste pour un changement plus conséquent. Ils nous expliquent que d'un côté comme de l'autre, lors d'un changement de ministres, tout peut basculer ou au contraire, avoir des conséquences positives. Dès lors, il faut saisir l'opportunité si elle se présente ou ne pas lâcher prise.

Il en découle l'idée qu'une collaboration plus étroite aiderait, d'une part, à se renforcer mutuellement en termes de pratiques, et, d'autre part, leur permettrait d'obtenir plus de poids devant les instances institutionnelles. Il semble également qu'associer leurs efforts pourrait les aider à faire plus facilement front, tant devant leur bailleur que pour soutenir des causes justes. Mais tout est à nuancer. Les acteurs d'ECMS nous font remarquer que leur futur ne tient qu'à un fil. Depuis l'évolution de leur appellation d'ED à ECMS, ils tendent à se diversifier et ne plus se focaliser seulement sur leur terrain initial, la coopération au développement. Cela pourrait leur coûter la vie si un budget ne leur était plus attribué à cause de leur évolution. Le secteur de l'ErE semble moins touché par ce problème. Cependant, rien n'est facile de leur côté non plus, nous confie la cellule sensibilisation de la Région Wallonne.

La peur de perdre son financement est une épée de Damoclès pour les deux courants. Ils sont contraints de favoriser les actions à court ou moyen terme, et osent difficilement réaliser des changements sur la durée. Ils ne peuvent pas se permettre de se restructurer pour mieux collaborer si cette modification

risque de leur faire perdre une partie de leur financement. Dès lors, la question de l'autonomie ou des synergies surgit.

Des synergies intersectorielles sembleraient pourtant apporter un renfort mutuel concernant leur portée éducative. Il a été constaté dans les résultats qu'elles existent sur le terrain, mais à un degré très faible. Tout dépendait de l'acteur, de ses motivations, de ses rencontres et si celui-ci avait déjà participé à un évènement de l'autre secteur ou s'il concevait y accorderait du temps.

De manière générale, les collaborations ont comme objectif principal de renforcer l'autre. Au vu de leur rapprochement mutuel, lié à l'évolution du monde amenant des changements de paradigmes dans la société, il semblerait judicieux que ces collaborations soient favorisées. Il est vrai que les acteurs ont tous émis cette nécessité de collaboration ; pourtant peu d'entre eux arrivent à dépasser les contraintes qui mettent des barrières à ce rapprochement. On comprend, grâce aux résultats et à la discussion ci-dessus, que ces contraintes sont principalement d'ordre budgétaire et de justification d'actions.

Afin de ne pas contourner ces contraintes, les acteurs mettent souvent en évidence leur identité propre. Pourtant, ils sont à la fois demandeur de plus de collaboration. Serait-il possible de dépasser cet état d'esprit dans le but qu'ils construisent ensemble des stratégies innovantes ? Leur besoin de reconnaissance laisserait alors la place à une réflexion plus globale pour un projet de société qui correspondrait aux valeurs défendues tant par l'un et l'autre secteur.

Ces stratégies sembleraient plus faciles à développer si les secteurs partageaient leurs affinités, car les résultats montrent de nombreux points d'accordance. De plus, toutes les divergences discutées ne semblent en aucun cas représenter des barrières. Au contraire, elles sont porteuses de belles complémentarités.

L'évolution a fait sortir chacun de sa bulle. Les changements de paradigmes mondiaux et l'état de la planète induisent le rapprochement des courants.

Le développement durable, concept considéré de rassembleur et lié à l'aspect de décloisonnement par ses dimensions englobantes, n'a pas été abordé de manière détaillée dans ce travail car l'unanimité des acteurs rencontrés le considèrent de concept « fourre-tout ». Bien qu'il suscite de nombreux débats, il n'est pas une appellation envisageable par les acteurs rencontrés car il est encore plus difficile à définir que l'ECMS ou l'ErE. De plus, il a été intégré par de nombreux autres secteurs, comme celui de l'entreprise, qui, souvent, en l'interprétant à sa manière, l'a discrédité de ses valeurs et objectifs originaux semblables à l'ErE et l'ECMS, avancent les acteurs.

Aussi, tous ces noms sont très jargonneux. Cependant, un acteur nous fait remarquer qu'ils ont quand même leur importance pour la reconnaissance et la compréhension.

Malgré leur distinction avec leur appellation, la dimension conceptuelle préconisée par chacun, (citoyenneté mondiale en ECMS ou environnement en ErE) se retrouve de plus en plus prégnante dans l'autre. Bien que traitée selon différentes facettes, les acteurs appuient la thématique clé de l'autre secteur de plus en plus fréquemment. C'est surtout depuis qu'ils tiennent compte de la systémique. Cela reconferme leur interconnexion. Ajoutons que la différence la plus sensible se trouve dans leur approche

pédagogique qui est très complémentaire, comme nous l'avons vu à la fin des résultats. Les deux courants semblent ainsi faits pour se rencontrer et se renforcer malgré le fait qu'il semble important que chacun garde sa spécificité pour le moment ; en effet, ils représentent déjà des domaines si vastes que même pour les acteurs, il est difficile de s'y retrouver et savoir pertinemment qui ils sont et où ils vont.

Ainsi, malgré leurs ressemblances, lors de rencontres, les acteurs pourraient ne pas toujours être d'accord l'un avec l'autre sur ce à quoi ils veulent aboutir.

Néanmoins, au regard des défis que l'ensemble de la société actuelle doit affronter, les acteurs auront « peut-être un jour l'humilité de dire que ce n'est pas l'ErE ou l'ECMS qui est importante. C'est un certain nombre de principes d'éducation. L'éducation à la souveraineté de chacun avec l'accomplissement de la personne et le développement personnel et collectif serait déjà un objectif énorme. Si les personnes étaient épanouies, bien dans leur peau, en connaissance d'elles-mêmes, en relation altruiste avec les autres, en connaissance de l'environnement et des enjeux mondiaux et bien voilà, [les acteurs,] nous n'avons pas besoin de coller nos étiquettes là-dessus » (intervenant n).

Afin de parvenir à cette remarque pertinente, chaque secteur devrait apprendre de l'autre. L'échange de pratique est important, mais pas qu'entre l'ECMS et l'ErE, également avec les autres secteurs, aux valeurs éthiques, qui travaillent selon d'autres courants et méthodes. Cela représente la richesse des « éducations à » qui semble nécessaire pour le monde de demain.

Pour conclure cette discussion, nous aimerions émettre quelques hypothèses de recherche afin de poursuivre ou compléter ce travail. Premièrement, il serait utile de récolter les perceptions d'acteurs d'associations non subsidiées mais qui œuvrent aussi à diffuser ces messages et pratiques éducatives. Deuxièmement, donner l'avis des personnes du milieu émergent de la transition semblerait également approprié. De plus, comparer les résultats concernant la vision de l'éducation avec d'autres secteurs d'« éducations à » permettrait, si elles convergent, de donner plus de poids à l'importance de démarches éducatives alternatives au système actuel. Cela leur permettrait de rassembler leurs forces et d'augmenter leur impact sur le système éducatif formel. Enfin, un autre élargissement potentiel pouvant mener à plus de réflexion serait de mener une recherche similaire auprès d'acteurs d'éducation à l'étranger.

CONCLUSION

L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire et l'éducation relative à l'environnement sont deux champs éducatifs qui visent l'activation citoyenne en développant l'analyse critique des apprenants.

Après avoir considéré largement leur historique respectif dans le but de comprendre le contexte qui les a modelé et s'être penché sur les conceptions des termes qui les composent, cette recherche a eu comme objectif d'identifier les disciplines d'ECMS et d'ErE à travers leurs approches éducatives respectives actuelles et de déceler des perceptives sur leur interaction.

La philosophie dans laquelle ce travail a été réalisé avait pour objectif de s'orienter vers le terrain, afin de mettre en évidence les acteurs qui animent ces éducations. En effet, il a été constaté que ces disciplines se définissaient par leurs acteurs. Dès lors, une grande attention a été portée à ceux-ci. C'est grâce à des entretiens en face à face avec des personnes actives dans ces deux secteurs que la recherche a trouvé son sens. Les discours ont permis de rendre compte du grand nombre de nuances que forment les visions et pratiques des acteurs. De plus, de nombreuses questions et tensions s'en sont dégagées menant à des enjeux et défis auxquels font face les secteurs.

Tout d'abord, afin d'apporter des éléments de réponse à un questionnement initial concernant les éventuelles similitudes entre l'ECMS et l'ErE, une recherche théorique a permis de poser un cadre conceptuel et de rendre compte des objectifs ainsi que des pratiques de ces deux types d'éducations. On en a déduit des divergences, mais également de fortes convergences. La convergence principale réside dans leur finalité identique. Elle consiste en la volonté d'agir sur les comportements à partir d'une vision critique des mécanismes de consommation et des modèles de développement destructeurs qui mènent tant au pillage des ressources qu'à la domination, afin de construire un monde plus juste et durable. Ce constat unificateur, nous a amené à nous demander si les divergences entre les deux secteurs concernant leur approche de l'éducation étaient synonymes de renforcement ou de séparation.

Afin d'en avoir une idée concrète, des entretiens qualitatifs ont été réalisés auprès d'acteurs pour rendre compte de leur perspectives. Il y a eu une volonté d'utiliser un processus alternatif lors de ceux-ci. Cela a été concrétisé au moyen d'un photo-langage.

La recherche a montré que cette méthode pouvait produire des résultats intéressants. En effet, en amenant les acteurs à prendre de la distance par rapport à leur cadre de références, elle a permis de mettre en évidence différentes perceptions ainsi que de soulever des enjeux.

Cependant, l'utilisation d'un photo-langage pose question quant à l'analyse scientifique des résultats. En effet, les éléments collectés par cette méthode n'ont pas permis de tirer de conclusion scientifique. Une analyse nuancée y a été apportée grâce au reste des éléments de la discussion guidée à travers quelques questions phares concernant l'objet de recherche. Nous relevons donc un défi d'ordre méthodologique auquel il faudra répondre pour un usage plus large de cette technique.

Il apparaît à travers l'analyse des entretiens des convergences et divergences.

Concernant leur vision du monde les acteurs manifestent tous des préoccupations au sujet des mutations mondiales qui soulèvent les théories de l'effondrement et de la pensée complexe. Afin d'y faire face, tous se dirigent vers l'utilisation de la systémique ; principe visant à comprendre les liens qui relient des éléments. Ils l'entendent comme la pédagogie de la compréhension et de la responsabilité. En effet, la prise de conscience des interdépendances les aident à imaginer des techniques et outils pour développer l'esprit critique de leur public. A travers différents moyens, selon les spécificités de chacun, ils visent à en faire des citoyens responsables actifs critiques et solidaires (CRACS).

Bien qu'ayant une vision commune au sujet de l'éducation, à savoir permettre à tout individu de construire un rapport au monde, à lui et aux autres, grâce au développement de son esprit critique afin de devenir un citoyen actif pour un monde plus juste et durable, leurs méthodes pour y parvenir divergent. C'est ici que se détache leur plus grande différence. Ils ont chacun leur porte d'entrée respective pour parler d'une thématique semblable. L'ErE l'abordera par un aspect « pratique, concret et sensoriel » dans un environnement local, tandis que l'ECMS le fera par des techniques plus « réflexives et intellectuelles » en se penchant sur un aspect plus global. Ces approches sont très complémentaires. Cela nous invite à penser que les secteurs sont faits pour se rencontrer et se renforcer. Chaque acteur l'a confirmé en montrant son envie pour plus de collaborations. Cependant, celles-ci ne sont pas monnaie courante sur le terrain, tant ces secteurs sont limités par leur rattachement institutionnel et leur limite budgétaire. Ce travail émet des pistes éventuelles pour dépasser ces contraintes.

Au-delà de ces barrières, une attention de plus en plus forte se dégage pour que les approches utilisées soient orientées vers les particularités des destinataires. Ainsi, l'ErE et l'ECMS se veulent intégrantes.

Contrairement au système éducatif formel, en réaction duquel elles ont émergé, elles visent à ne pas reproduire les inégalités existantes et promeuvent l'intégration de tous.

Dès lors, par leurs visions communes du monde et au sujet de l'éducation, elles semblent être des moteurs puissants pour répondre aux défis que la société, dans son ensemble, doit affronter.

En effet, il faut mettre en évidence les connexions fortes qui existent entre ces deux secteurs et la société dans laquelle ils s'inscrivent. Ils reflètent les inquiétudes, les luttes et les espoirs des citoyens.

A leur côté, on constate de nombreuses autres « éducations à », parfois englobées par l'ECMS et l'ErE, par leurs définitions et champs d'actions vastes. Cela ne signifie-t-il pas que l'éducation actuelle doit être révolutionnée ? Il semble dès lors capital que l'ECMS et l'ErE couplent leurs forces, accompagnées des autres secteurs alternatifs d'éducation afin de gagner en reconnaissance et d'avoir plus de poids par ces synergies.

Cependant, elles ne semblent pas prêtes à muter. Aussi, un tel changement n'est peut-être pas souhaitable car les domaines qu'elles couvrent sont très vastes ; cela représente déjà des difficultés pour les acteurs de s'y retrouver et de savoir pertinemment qui ils sont et où ils vont. Aussi, car comme nous l'avons constaté, l'ErE par ses techniques plus concrètes prépare souvent bien le terrain pour une

meilleure compréhension de l'ECMS. Pourtant, leur finalité ultime commune tend à les rassembler autour de la notion de « changement social ». Celui-ci désigne toutes transformations durables de l'organisation de la société.

Dès lors, ne faudrait-il pas qu'elles dépassent leur propre identité ? Car ce n'est pas juste l'ErE ou l'ECMS ou encore une autre éducation qui sont importantes, mais bien des principes d'éducation. C'est le « vivre-ensemble » via l'éducation à la souveraineté de tous qui devrait primer. Ainsi, chaque acteur devrait apprendre de l'autre. Ils ont développé des systèmes de pensée et des méthodologies qui permettent de lire les rapports sociétaux sous un nouveau jour.

Nous pouvons en conclure, comme le dit Lecocq (2015), qu'« il est temps de faire le lien entre les valeurs que [ces secteurs d'éducation] essaient de promouvoir et leurs transcriptions au cœur de nos sociétés, en donnant du sens aux relations entre les citoyens ».

Bibliographie

ACODEV, 2013, « Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013- 2018 », Bruxelles [URL: <https://www.acodev.be/system/files/ressources/acodev-orientations-strategiques-ongh-def.pdf>, consulté le 2 juin 2017].

Actu-Environnement, 2006, Le développement durable [URL: https://www.actu-environnement.com/ae/dossiers/dd/dd_agenda_41.php4, consulté le 29 juillet 2017].

Annoncer la Couleur, « Education à la citoyenneté mondiale » [URL: <http://www.annoncerlacouleur.be/page/%C3%A9ducation-%C3%A0-la-citoyennet%C3%A9-mondiale>, consulté le 22 juillet 2017].

d'ARRIPE A., OBOEUF A. et ROUTIER C., 2014, « L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence », Erudit, vol.1, n°1, pp.96-124 [URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2014-v1-n1-approchesind01463/1025747ar/>, consulté le 18 juillet 2017].

Association 4D, 2015, « Des OMD aux ODD : de nouveaux objectifs universels, transversaux et inclusifs », Crid'infos, Centre de recherche et d'information pour le développement. Université d'été pour la solidarité internationale, Paris [URL: <http://www.crid.asso.fr/spip.php?article658>, consulté le 7 août 2017].

BAJOIT G., 2014, Théories du développement [URL: http://www.iteco.be/sites/www.iteco.be/IMG/pdf/theories_du_developpement_guy_bajoit.pdf, consulté le 13 juin 2017].

BARTHES R., 1964, « Rhétorique de l'image », Communication, n°4, pp. 40-51, Paris.

BECKER H. S., 2002, Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris, Editions La Découverte.

BERTRAND M. et CARION F., 2007, « Image, cognition et éducation au développement », Spirale – revue de recherche en éducation, vol. 40, pp. 51-63.

BLAIS M. et MARTINEAU S., 2006, « L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », Recherches qualitatives, 26 (2), pp. 1 18.

BRET B., 2014, « Développement définition », Hypergéométrie [URL: <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article511>, consulté le 3 août 2017].

BÖHLE P., 2011, Les acteurs de l'éducation au développement et à la solidarité internationale et ceux de l'éducation à l'environnement : « une histoire de famille ? » Mémoire en Sciences économiques et gestion publique Université de Rennes 1.

CARRILLO A. T., 2007, « Paulo Freire et l'éducation populaire », Education des adultes et développement, n°69, DVV International [URL: <http://www.dvv-international.de/index.php?id=738&L=2>, consulté le 15 juillet 2017].

CAUCHY D. et Luntumbue M., 2007, Penser autrement ? Le jeu de la ficelle : une proposition écosystémique.

Centre AVEC, 2011, Eduquer à l'environnement à l'école : pourquoi et comment ?, Bruxelles.

Collectif, 2010-2011, Dossier de Présentation des Assises de l'Education relative à l'Environnement (ErE) et au Développement Durable (DD) [URL: http://assisesere.be/presentation_assises/pdf/assises-def.pdf, consulté le 12 juin 2017].

Collectif, 2011, « Education relative à l'environnement (ErE) : De quoi s'agit-il ? », Tous éducateurs !, Institut d'Eco-Pédagogie [URL: <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/spip.php?article346>, consulté le 12 mai 2017].

Collectif, 2015, Déclaration finale des Assises de la Coopération non-gouvernementale, CNCD-11.11.11. Bruxelles.

Collectif, 2015, « Suivi « regards croisés » Quelques lignes de convergences/divergences ... Pour lancer le débat... », (Réunion de « regards croisés », Belgique francophone).

COTTEREAU D., 2014, L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?, ed. Belin, Paris.

DEEEP, 2012, « Making you case. Advocacy Toolkit on DEAR », Bruxelles [URL: <http://proiectodm.wikispaces.com/file/view/advocacy+toolkit+2012.pdf>, consulté le 10 juillet 2017].

DRION C., MIGUEL SIERRA A., Spécificités du secteur de l'éducation au développement au sein des mouvements socio-éducatifs en Belgique

DRION, C., JADOT, C., CRÈVECOEUR, P., MIGUEL SIERRA, A., OYATAMBWE, W., 2006, «Concepts, méthodologies et critères de l'éducation au développement en Communauté française», Bruxelles, CWI, ACODEV, [URL: http://www.acodev.be/sites/default/files/rubriques_public/ressources/WBI-EtudeED-version_compleete.pdf, consulté le 30 juin 2017].

Fédération Wallonie Bruxelles, « Education permanente » [url: <http://www.educationpermanente.cfwb.be/>, consulté le 2 août 2017].

FETTWEIS V., 2013, L'identité professionnelle des opérateurs de l'éducation au développement au sein des ONG belges, Mémoire en Sciences Humaines et Sociales à finalité Coopération Nord-Sud, Université de Liège.

FEYANT A., 2010, « L'éducation à la citoyenneté », Dossier d'actualité, n°57, INRP.

GENE, 2017, Global Education in Belgium – Peer Review policy Summary.

GOFFIN L., 1992, « Comprendre l'Education Relative à l'Environnement (ERE) », L'éducation à l'environnement, Fondation universitaire Luxembourgeoise.

HANDL G., 2013, «Environnement : les Déclarations de Stockholm (1972) et de Rio (1992)», United Nations Audiovisual Library of International Law [URL: http://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/dunche_f.pdf, consulté le 28 mai 2017].

HENNINK M., HUTTER I. et BAILEY A., 2011, Qualitative Research Methods, Sage.

Institut Coopératif de l'Enseignement Moderne, 1996, Qu'est-ce que la Pédagogie Freinet ? [URL: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>, consulté le 8 avril 2017].

Institut d'Eco-Pédagogie, « Aptitude – Cerveau global », Servofiche, URL: <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/servofiche.pdf>, consulté le 2 août 2017].

LAMOTTE M., SACCHI C., BLANDIN P. et COUVET D., « Ecologie », Encyclopædia Universalis, [URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ecologie/>, consulté le 12 juillet 2017].

LECOQ M., 2015, Education au développement : un secteur vu par ses acteurs, Mémoire en Sciences de la Population et du Développement. Université catholique de Louvain.

Le Robert, 2016, Dictionnaire, Paris.

MIGUEL SIERRA A., 2010, « Evolution 2000-2010 et défis futurs », Antipodes, n°180.

Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche, 2004, CIRCULAIRE n°2004-110, « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004 », Bulletin officiel [URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>, consulté le 18 mai 2017].

MORIN E., 2000, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, Paris.

MORIN E., 2005, Introduction à la pensée complexe, Seuil, Paris.

MORIN L., BRUNET L., (2000), Philosophie De L'Education, Paris, Presses Université Laval.

MORRIS P. et OXLEY L., 2013, « Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions », British Journal of Educational Studies, vol. 61, pp. 301-325 [URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2013.798393>, consulté le 2 août 2017].

ONU, 2015, Objectifs de Développement Durable [URL: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>, consulté le 28 juillet 2017].

« Ovide Decroly », Histoire des Belges [URL: <http://www.histoire-des-belges.be/quelques-celebrites-belges/ovide-decroly>, consulté le 8 avril 2017].

PAILLÉ P., 2012, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 3e éd., Paris, Armand Colin, (U Sciences Sociales).

PARTOUNE C., 1999, « L'éducation relative à l'environnement » [URL: http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/ethique/eth_envir1.html, consulté le 28 mai 2017].

PARTOUNE C., 1999, « Deux cerveaux pour apprendre » [URL: http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/cerv_th1.html, consulté le 2 août 2017].

PEDAGOPSY, « Le photo-langage » [URL: <http://pedagopsy.eu/photolangage.html>, consulté le 17 juillet 2017].

PIGNON V., 2016, L'Education relative à l'Environnement trouve-t-elle sa légitimité dans le monde scolaire? Recherche exploratoire sur l'Education relative à l'Environnement et son intégration dans le système éducatif, Travail personnel en Sciences de la Population et du Développement. Université de Liège.

PIRARD A., 2012, Les difficultés relatives au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire secondaire, Mémoire en Sciences et Gestion de l'Environnement. Université Libre de Bruxelles.

- Planète'ERE, 1997, Déclaration de Montréal, Montréal [URL: http://www.planetere.org/IMG/pdf/Declaration_de_Montreal.pdf, consulté le 28 juillet 2017].
- PNUD, 2016, Objectifs de développement durable [URL: <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>, consulté le 10 mai 2017] .
- Pour une éducation populaire d'auto-organisation, « Qu'est-ce que l'éducation populaire ? » [URL: <http://www.education-populaire.fr/definition/>, consulté le 2 août 2017].
- Quinoa, « Education à la citoyenneté mondiale et solidaire - ECMS » [URL: <http://www.quinoa.be/sur-quinoa-2/leducation-au-developpement/>, consulté le 3 août 2017].
- QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., 2006, Manuel de recherche en sciences sociales, 3e éd., Paris, Dunod.
- RAMBALDI L., 2001, Manuel d'introduction globale à la Systémique, PragmaCoach
- Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU, 1987, Notre avenir à tous [URL: http://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odysee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf, consulté le 29 mai 2017].
- Réseau IDée, 2008, L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pour qui, vers quoi ?, Parcours d'ErE, Bruxelles.
- Réseau IDée, 2015, « Enquête sur l'ErE DD dans les hautes écoles pédagogiques : Synthèse du rapport final », Bruxelles [URL: http://assises-ere.be/HE-pedagogiques/index-pdf/Resultats_enquete_synthese-fi.pdf, consulté le 12 juin 2017].
- Réseau IDée, 2017, « Dans un monde en crises, l'éducation à l'environnement comme levier de changement ? : synthèse du mardi 22 novembre 2016 », Journées Bénélux/Grande Région.
- STANGHERLIN G., 2001, « Les organisations non gouvernementales de coopération au développement. Origine, cadre juridique, cofinancement et enjeux », Courrier hebdomadaire du CRISP, vol. 1714-1715, n° 9, pp. 5-69 [URL: <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2001-9-page-5.htm>, consulté le 6 juillet 2017].
- SAUVÉ L., 1997, Pour une éducation relative à l'environnement, Guérin, Montréal.
- SAUVÉ L. 2010, « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige » dans Education relative à l'environnement, vol. 9.
- SAUVY A., 1952, « Trois mondes, une planète », L'Observateur, n°118, p.14. [URL: <http://www.homme-moderne.org/societe/demo/sauvy/3mondes.html>, consulté le 14 juin 2017].
- SCHAUT C., 2014, « L'entretien qualitatif : une méthode de l'interaction », 4 méthodes de recherches en sciences sociales, eds Charlier et Van Campenhoudt, pp.85-116.
- SIMONNEAUX J., 2008, « Durabilité, citoyenneté, environnement... des perspectives éducatives communes », pour : enquêtes et témoignages, GREP, pp. 114-121 [URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804473>, consulté le 12 juin 2017].

UNESCO, 1976, La Charte de Belgrade, Belgrade [URL: http://portal.unesco.org/education/fr/files/33214/10941164223Belgrade_FR_Integral.pdf/Belgrade%20BFR%20Integral.pdf, consulté le 27 mai 2017].

UNESCO, 1977, Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>, consulté le 27 mai 2017].

UNESCO, 1986, L'éducation relative à l'environnement : Principes d'enseignement et d'apprentissage [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000714/071487fo.pdf>, consulté le 12 juillet 2017].

UNESCO-UNEP, 1987, Stratégie Internationale D'action en matière D'éducation et de Formation Relatives à L'environnement Pour les Années 1990, Moscou [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583fo.pdf>, consulté le 27 mai 2017].

UNESCO, 2005, Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014) : Plan international de mise en oeuvre [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>, consulté le 29 juillet 2017].

UNESCO, 2014, Global Citizenship Education : Preparing learners for the challenges of the 21st century, Paris.

UNESCO, 2015, Education à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage, Paris [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233240f.pdf>, consulté le 2 août 2017].

URGELLI B., 2007, « Histoire internationale de l'éducation relative à l'environnement », ACCES [URL: http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/eedd/climat/recherche/ERE_UNESCO, consulté le 28 mai 2017].

Van EERSEL P., « L'école doit redevenir un lieu qui stimule l'esprit créatif et le bonheur d'exister », CLES, entretien avec Richard David Precht.

VINCK N., 2015, « Enquête sur la place de l'ErE DD dans la formation initiale des enseignants en hautes écoles pédagogiques », Infor'IDée, Réseau IDée, n°2, Bruxelles [URL: http://www.reseau-idee.be/inforidee/pdf/Infor_2_2015.pdf, consulté le 2 juillet 2017].

Annexe

Canevas : Guide d'entretien semi-directif

- Présentation personnelle et présentation des objectifs et de la méthode du travail

- **Présentation des personnes rencontrées**
 - Parcours
 - Choix qui ont influencé à travailler dans ces secteurs
 - Travail effectué

- **Explication de l'association/ de l'ONG**

- **Axe de travail et public**

- **Vision des disciplines via le PHOTO-LANGAGE**

- **Qu'est-ce que signifie être acteur d'ECMS ou d'ErE ? (avis personnel)**

- **Rapport à l'éducation ? (approches particulières, pédagogie)**
 - Enjeux ?/Défis ?

- **Thématiques abordées ?**

- **Articulation entre les disciplines ? Convergences/Divergences**
 - Enjeux ?

- **Articulation entre les secteurs ?**
 - Enjeux ?/ Défis ?

- **Vision du monde**
 - Répercussion/Changements actuels observés en ECMS et ErE ?

- Remerciement pour la collaboration et le temps dédié