

Entre morale et éthique : apprendre ensemble à choisir ensemble

Between Morals and Ethics: Learn together how to choose together

Entre moral y ética: aprender juntos a decidir juntos

Yannick Bruxelles and Michel Hortolan

Volume 37, Number 2, Fall 2009

Vivre ensemble, sur Terre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/038815ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/038815ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bruxelle, Y. & Hortolan, M. (2009). Entre morale et éthique : apprendre ensemble à choisir ensemble. *Éducation et francophonie*, 37(2), 44–62.
<https://doi.org/10.7202/038815ar>

Article abstract

An intuition and a desire. This is how we became aware of sustainable development. An intuition, since we realized that the massive arrival of this approach would bring the foundations and practices of environmental education into question: we had to be present. A desire, since this questionable concept lent itself to one of the fundamentals of our practices: critical analysis.

In a prior article, we explored the idea that environmental education is also an education in politics. In this one, we examine possible variations for developing emancipating political actions. Emancipation also means moving towards a more accomplished state of humanity. This ambition and this awareness of taking the first few steps of a human history that carries hope inspired us to take a critical look at the hegemony of culture of results and of the principle of effectiveness.

Driven by the necessity to confront the cultural changes that demand these ways of questioning the world, education seems like a regenerative path. As environmental educators, do we need to change our perspective? We believe so. We also tried to open avenues for sharing information with educators who are questioning their practices.

Entre morale et éthique : Apprendre ensemble à choisir ensemble

Yannick BRUXELLE

Réseau École et Nature et GRAINE Poitou-Charentes, France

Michel HORTOLAN

Réseau École et Nature, Poitou-Charentes, France

RÉSUMÉ

Une intuition et une volonté. C'est ainsi que nous nous sommes saisis du développement durable. Une intuition, car il nous est apparu que l'arrivée massive dans le champ de la société de cette approche allait interroger les fondements et les pratiques de l'éducation à l'environnement : il nous fallait être présents. Une volonté, car ce concept contestable se prêtait à un des fondamentaux de nos pratiques : l'analyse critique. Celle-ci se retrouve également au cœur d'une dynamique d'éducation à l'environnement, comme une éducation au politique. Dans ce cadre, nos réflexions éducatives nous ont amenés à explorer les déclinaisons possibles pour développer un agir politique émancipateur. S'émanciper, c'est aussi aller vers un état d'humanité plus accompli. Cette ambition et la conscience d'en être aux balbutiements d'une histoire humaine porteuse d'espérance nous ont conduits à porter un regard critique sur l'hégémonie de la culture du résultat et du principe d'efficacité. Poussée par la nécessité d'affronter les changements culturels que supposent ces manières d'interroger le monde, l'éducation apparaît comme une voie régénératrice. Nos postures d'éducatrices et d'éducateurs à l'environnement en sont-elles modifiées? Nous le croyons. Aussi, nous avons cherché à ouvrir des pistes afin de les partager avec celles et ceux qui s'interrogent sur leurs pratiques.

ABSTRACT

Between Morals and Ethics: Learn together how to choose together

Yannick BRUXELLE

Member of Réseau École et Nature et GRAINE, Poitou-Charentes, France

Michel HORTOLAN

Member of Réseau École et Nature et GRAINE network, Poitou-Charentes, France

An intuition and a desire. This is how we became aware of sustainable development. An intuition, since we realized that the massive arrival of this approach would bring the foundations and practices of environmental education into question: we had to be present. A desire, since this questionable concept lent itself to one of the fundamentals of our practices: critical analysis.

In a prior article, we explored the idea that environmental education is also an education in politics. In this one, we examine possible variations for developing emancipating political actions. Emancipation also means moving towards a more accomplished state of humanity. This ambition and this awareness of taking the first few steps of a human history that carries hope inspired us to take a critical look at the hegemony of culture of results and of the principle of effectiveness.

Driven by the necessity to confront the cultural changes that demand these ways of questioning the world, education seems like a regenerative path. As environmental educators, do we need to change our perspective? We believe so. We also tried to open avenues for sharing information with educators who are questioning their practices.

RESUMEN

Entre moral y ética: aprender juntos a decidir juntos

Yannick BRUXELLE

Miembro de la red École et Nature et GRAINE, Poitou-Charentes, Francia

Michel HORTOLAN

Miembro de la red École et Nature, Poitou-Charentes, Francia

Una intuición y una voluntad. Fue así como comprendimos el desarrollo sustentable. Una intuición, pues percibimos que la llegada masiva de este enfoque interpelaría los cimientos y las prácticas de la educación relativa al entorno ecológico: teníamos que estar presentes. Una voluntad, pues ese concepto contestable era una contribución a uno de los cimientos de nuestras prácticas: el análisis crítico. En una reflexión anterior habíamos explorado la idea según la cual la educación al medio ambiente es asimismo una educación a lo político. En dicho contexto, habíamos

abordado las posibles declinaciones del desarrollo de un actuar político emancipador. Emanciparse es asimismo dirigirse hacia un estado de humanidad más completo. Esta ambición y la consciencia de asistir a los balbucimientos de una historia humana preñada de esperanza, nos condujeron a mirar de manera crítica la hegemonía de la cultura del resultado y del principio de eficacia. Obligada por la necesidad de hacer frente a los cambios culturales inherentes a esas maneras de interrogar al mundo, la educación se presenta como un camino regenerador. ¿Se modifica así nuestra postura de educadores y de educadoras al medio ambiente? Creemos que sí. Así pues, mostramos alternativas con el fin de compartirlas con aquellos y aquellas que se cuestionan sobre sus prácticas.

Introduction

Une intuition de praticienne et de praticien, une volonté de militante et de militant dans notre contexte français où l'État promeut une « éducation au développement durable ». C'est ce qui nous a amenés à juger indispensable d'interroger le développement durable dans notre réflexion. Une intuition, car il nous est apparu que l'arrivée massive dans le champ de la société de cette approche allait remettre en question les fondements et les pratiques de l'éducation à l'environnement : il nous fallait être présents. Une volonté, car ce concept, comme le dit Michael Jacobs, cité par Edwin Zaccai, est contestable (Zaccai, 2002, p. 35). Il se prêtait donc à l'un des fondamentaux de nos pratiques : l'analyse critique.

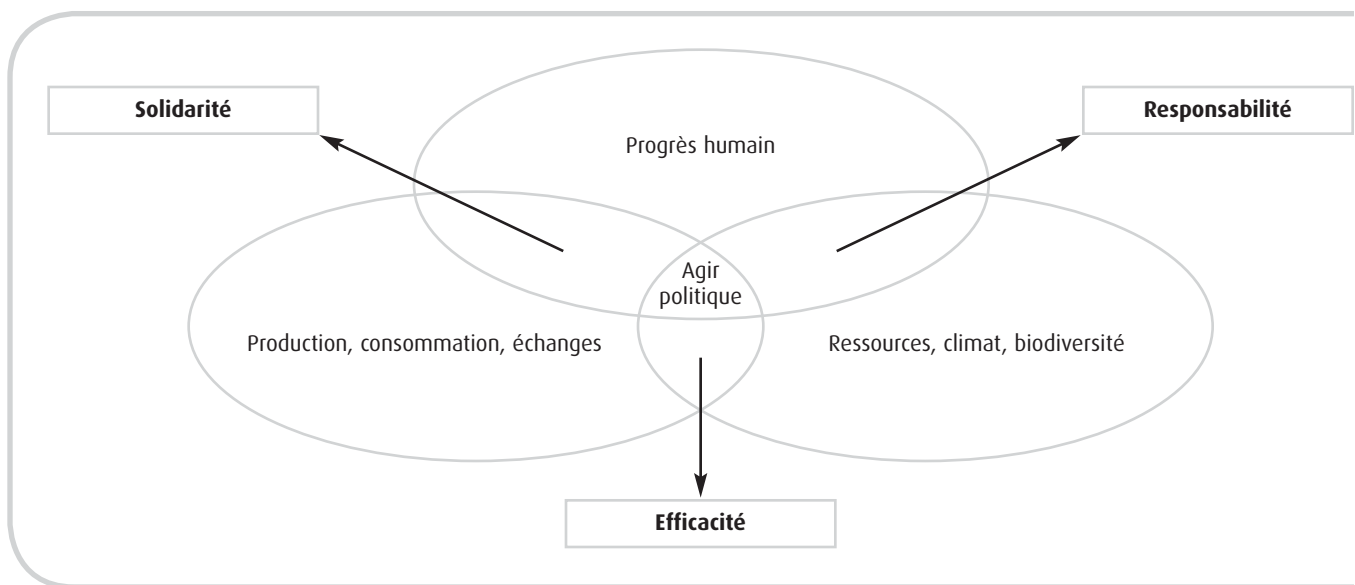
Sans prétendre à un travail de déconstruction-reconstruction, nous nous sommes attachés à sortir du champ d'action habituel de l'éducation à l'environnement afin de nous confronter aux divers processus d'appropriation du développement durable par les mondes des collectivités et de l'entreprise. Tout au long de ce cheminement l'utilisation et la production de schémas nous ont aidés à penser. Comme l'écrit Michel Adam : « Langage silencieux, complément indispensable de la langue écrite, parlée ou signée, commun aux sciences de la nature, des systèmes, aux sciences sociales ou de gestion, ses pouvoirs [du schéma] de mémorisation et d'explicitation en ont fait un moyen d'expression incontournable » (Adam, 1999, p. 16).

Le schéma (Figure 1) auquel nous sommes arrivés après bien des tâtonnements, confrontés à de nombreux échanges vécus avec des publics très divers, nous a amenés à explorer l'idée selon laquelle l'éducation à l'environnement est aussi une éducation au politique. Dans un texte récent, nous écrivions :

Garante du progrès humain, la politique questionne les modèles socio-économiques pour que nos modes de production, de consommation et d'échange conçus pour répondre aux besoins existentiels, matériels, immatériels soient maîtrisés, tout en intégrant les conditions imposées par

les ressources naturelles et énergétiques, le climat et la biodiversité. Dans un contexte d'incertitudes, chacun de nos choix renvoie à l'idée forte d'enjeux. Perdre ou gagner, avec soi, avec les autres, avec le monde. Au croisement du couple « progrès humain – production, consommation, échanges », une dominante du principe de solidarité devrait s'imposer. Le principe de responsabilité devrait prioritairement nourrir les prises de décision concernant les relations entre le « progrès humain » et l'ensemble « ressources naturelles et énergétiques – climat – biodiversité ». Concernant l'intersection de la sphère biologique et naturelle avec la sphère de l'économie, la dominante du principe d'efficacité prévaut par la gestion, l'expertise et la technique » (Hortolan et Bruxelles, 2008, p. 226).

Figure 1. **L'agir politique au carrefour de la responsabilité, de la solidarité et de l'efficacité**



Au cœur de notre questionnement, nous ouvrons une piste que nous voulons approfondir dans ce texte. L'agir politique doit faire face à de profonds changements culturels. La crise de ce début du vingt et unième siècle est révélatrice de la nécessité de remettre en cause nos représentations du monde. Aussi, nous pensons qu'il revient à l'éducation, et plus particulièrement à l'éducation à l'environnement, d'éclairer ces changements conceptuels et de consolider ces évolutions culturelles.

Dans un premier temps, nous explorerons les déclinaisons éducatives possibles pour développer un agir politique. Après avoir revisité l'idée selon laquelle il nous faut grandir en humanité, nous interrogerons les interfaces de notre schéma : principes de responsabilité, solidarité et efficacité. Plus précisément, nous constaterons à quel point l'efficacité prime dans les actions mises en œuvre par l'État, les collectivités, les

entreprises ou les associations, et cela, au détriment d'un questionnement culturel sur notre conception des échanges et notre relation à l'environnement. Ainsi, en référence à la figure 1, nous explorerons des pistes régénératrices pour apprendre ensemble à choisir ensemble. Dans un second temps, nous reviendrons au plus près de nos engagements de praticienne et de praticien de l'éducation en essayant d'apporter des réponses à la question : comment un éducateur à l'environnement peut-il se saisir de ces ambitions?

Réflexions éducatives : comment développer un agir politique?

Nous pensons que l'éducation doit permettre à tous et toutes une lecture politique du monde.

Situé en position cruciale au cœur de la triade que nous avons nommée « progrès humain », « échanges » et « ressources », l'agir politique s'attelle à la question fondamentale du « vivre ensemble », alors que sur cette planète nous sommes nombreux, différents et soumis à des intérêts contradictoires. Nous pensons que l'éducation doit permettre à tous et toutes une lecture politique du monde et un engagement cohérent avec cette lecture. Cela nous amène à explorer quatre idées qui motivent nos actions militantes : progresser vers un état d'humanité plus accompli, contester le souci dominant du principe d'efficacité, critiquer les modes d'échange dominants et remettre en question nos relations à la nature.

Grandir en humanité

De cet objectif de progrès humain découlent des ambitions éducatives nouvelles qu'Edgar Morin développe dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000), texte qui, on peut le regretter, n'a pas entraîné de réels changements dans le système éducatif français¹. Apprendre à être « soi », offrir à chacun une possibilité de conquérir un « plus-être » en étant et en devenant « avec » les autres et avec le monde, c'est-à-dire en n'habitant pas le monde en simple spectateur, ce que Jean Viard évoque par la belle formule « être soi mais ensemble » (Viard, 2004, p. 188), devient une ambition : *être capables d'apprendre ensemble à être ensemble*. Il s'agit de favoriser l'émergence du « peuple monde » (Zarifian, 2004) faisant communauté et développant un fort sentiment d'appartenance impulsé depuis la conférence internationale de Stockholm en 1972 autour du slogan « Une seule Terre, un seul peuple ».

S'interroger sur l'efficacité

Bien évidemment, il semble naturel de rechercher l'efficacité dans toute action entreprise, mais selon quels critères? Est-ce que ne serait efficace que ce qui est pragmatique²? Nos constats de praticiens montrent que, tant dans les textes officiels

1. On peut remarquer que cet ouvrage a été publié après la tenue d'une grande concertation nationale autour des lycées français, coordonnée par Edgar Morin et exprimant des recommandations aux responsables du ministère de l'Éducation nationale.
2. Nous nous référons à la définition du pragmatisme dans le dictionnaire *Grand Robert* : doctrine selon laquelle le seul critère de la vérité d'une idée, d'une théorie est sa valeur pratique, son utilité.

prescriptifs que dans les descriptifs de nombreuses pratiques, c'est le plus souvent « le résultat qui compte », et si possible obtenu rapidement. Ce constat, au cœur de notre démarche réflexive, nous amène à revisiter deux autres principes : la responsabilité et la solidarité. Dans le domaine qui nous concerne, nous pensons que les résultats d'un questionnement sur ces deux principes peuvent permettre une modification du regard sur l'efficacité et autoriser de nouveaux choix. Si l'efficacité veut continuer à s'inscrire dans le « grandir en humanité », le « progrès humain », elle ne peut s'intéresser seulement aux résultats, mais aussi aux processus et au temps nécessaire à ces processus et à notre devenir.

Revisiter notre conception des échanges

Critiquer les modes d'échanges dominants et les systèmes de production et de consommation dans une idée de partage plus équitable nécessite d'être capables d'interroger différentes conceptions de l'économie au-delà de la conception hégémonique. Cela suppose, selon nous, *d'être capables d'apprendre ensemble à aborder des sujets complexes permettant de déchiffrer le monde*. Certains sujets pourtant fondamentaux restent peu abordés voire occultés plus ou moins volontairement, car ils sont considérés comme des évidences et des incontournables. À ce sujet, Edgar Morin (2000) évoque les « cécités de la connaissance » et les principes d'une « connaissance pertinente ». Cela suppose, aussi, *d'être capables de concevoir que d'autres choix sont possibles* et, par exemple, que d'autres systèmes de production-consommation sont viables dans des objectifs de partage et de coopération (Bonnevault, 2003).

Interroger notre relation à l'environnement

Au-delà d'un « environnement-ressource » ou d'un « environnement-problème » qui dominent actuellement toutes les autres conceptions, et dont Lucie Sauvé a établi une typologie largement reconnue (1994, p. 13), il est nécessaire d'amener chacun à s'interroger sur sa relation à la nature et aux autres êtres vivants. Comme le dit Edgar Morin, il s'agit d'apprendre à comprendre notre « condition humaine », mais aussi d'apprendre à percevoir notre « identité terrienne » afin de pouvoir s'interroger ensemble pour choisir le mode de relation que nous souhaitons privilégier et développer avec la nature.

Pour développer un agir politique, l'objectif d'« apprendre ensemble à choisir ensemble » se retrouve au croisement des quatre idées développées ci-dessus. Sans cela, le risque est grand de ne pas appréhender de façon globale les problèmes liés à l'organisation d'un monde commun. Pierre Rosanvallon parle de « démocratie impolitique » (2006, p. 333). En accord avec Edgar Morin, nous pensons que, face à de telles transformations profondes et culturelles, les voies réformatrices ne peuvent suffire. L'éducation est une « voie régénératrice » essentielle porteuse d'espérance pour une évolution des pensées et des pratiques (Morin, 2004, p. 191). Nous faisons nôtre la belle formule de Jacques Delors (1996) « l'éducation, un trésor est caché dedans ». Tel que posé, ce projet éducatif d'« apprendre ensemble à choisir ensemble » sous-entend : une éducation qui vise à émanciper et s'émanciper, à comprendre la complexité, à relier et se relier pour déchiffrer le monde et favoriser l'engagement.

Les voies réformatrices ne peuvent suffire. L'éducation est une « voie régénératrice » essentielle porteuse d'espérance.

Vers une éducation « conscientisante » : émanciper et s'émanciper

Paulo Freire, pédagogue brésilien, élabore le processus de « conscientisation » (2001) vu comme une prise de conscience via l'action et la réflexion (praxis) des relations que les hommes ont entre eux et avec le monde dans le but de le transformer. L'éducation « conscientisante » est en rupture avec les schémas verticaux d'une éducation « bancaire » qui institue le savoir comme une « donation » de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qui sont ignorants. Ainsi sommes-nous très sensibles à la pensée de Paulo Freire lorsqu'il déclare : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, p. 62) et que « pour être, il faut être en devenir » (Freire, p. 67). Ces idées introduisent d'une part la notion de durée dans l'acquisition des savoirs, mais aussi réaffirment l'importance des autres et du monde pour une émancipation individuelle : « L'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde » (Freire, p. 78).

Pour une approche de la complexité : relier et se relier pour déchiffrer le monde

Lors d'un congrès des enseignants de classes maternelles, Joël de Rosnay nous avait livré une formule aidante pour tout éducateur afin de se représenter l'approche systémique : « S'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre, situer pour mieux agir » (De Rosnay, 1994), nous signalant ainsi que, même avec des « tout petits³ », il ne convenait pas de rejeter la complexité. Paulo Freire se positionne de la même façon pour l'éducation des adultes : « L'investigation qui est au service de l'éducation doit être une opération sympathique au sens étymologique du terme. C'est-à-dire qu'elle doit s'effectuer dans la communication, dans la perception en commun d'une réalité [...] appréhendée dans la complexité de son devenir permanent » (Freire, p. 96).

Pour une éducation à l'engagement : impliquer et s'impliquer

Nous soulignons l'importance de relier directement les apprentissages à des aspects concrets s'enracinant dans les préoccupations des personnes, puis pouvant bénéficier d'un dialogue qui permet de remettre en question des évidences. Nous revendiquons davantage la confrontation à des problèmes à résoudre plutôt que l'acceptation de solutions toutes faites. Comme le fait remarquer Paulo Freire : « À vrai dire, personne ne déchiffre le monde "pour" l'autre, et même quand un sujet prend l'initiative de déchiffrer le monde pour les autres, il est indispensable que ceux-ci deviennent également sujets dans cette opération » (Freire, p. 163). L'ambition est bien spécifiquement humaine, c'est celle d'une humanisation dans la mesure où, comme le dit Paulo Freire, rejoignant ainsi les travaux d'Hannah Arendt (1961) :

Les hommes sont des êtres d'une praxis⁴, des êtres d'une tâche à remplir, différents par là même des animaux qui sont des êtres simplement capa-

Nous revendiquons davantage la confrontation à des problèmes à résoudre plutôt que l'acceptation de solutions toutes faites.

3. On touche là une question tout à fait d'actualité en France, risquant actuellement une remise en cause des missions de l'école maternelle.
4. La praxis fait référence à un agir qui est à la fois action et réflexion, passant par la mise en mots.

bles d'exécuter des actes. Les animaux ne « voient » pas le monde, ils sont immergés en lui. Les hommes au contraire, êtres d'une tâche à remplir « émergent » hors de lui, l'objectivent, peuvent le comprendre et le transformer par leur travail (Freire, p. 116).

Au fil de nos investigations, à la lecture des différents auteurs, des mots et des idées clés ont émergé : « émanciper », « s'émanciper », « relier », « se relier », « associer », « impliquer », « s'impliquer », travailler dans les entre-deux, « régénérer »... Ils seront nos points d'accroche pour réfléchir à la bascule appelant à réinterroger nos pratiques éducatives habituelles et à repérer les vigilances à mettre en place.

Pratiques éducatives : comment un éducateur à l'environnement peut-il se saisir de ces ambitions?

Maintenant que nous avons explicité ce que sont pour nous les ambitions d'un agir politique, soit grandir en humanité, s'interroger sur les principes de responsabilité – solidarité – efficacité, revisiter notre conception des échanges et interroger notre relation à l'environnement, recentrons-nous sur la question en tant qu'éducateur à l'environnement : « Comment apprendre ensemble à choisir ensemble ? » Avec nos regards de praticiens et au filtre des notions de morale et d'éthique, nous allons réinterroger ces quatre ambitions qui, intimement entrecroisées, devraient nous amener à concevoir des modifications dans les « arts de faire » (De Certeau, 1990) des éducateurs.

Il ne s'agira pas pour nous de mettre dos à dos les deux notions de morale et d'éthique, mais bien plutôt de chercher, grâce aux apports de Philippe Zarifian (2008) dont nous avons tenté de faire une synthèse sous forme d'un tableau (Figure 2), à identifier les différences et les complémentarités entre ce que l'on pourrait qualifier d'éducation morale et d'éducation éthique. À l'unique approche morale par les normes et le droit qui engagent les sociétés, ajoutons une éthique qui engage chaque personne à pratiquer la sollicitude. Une éducation à la démocratie ne peut, au-delà du collectif, ignorer les apports nouveaux d'une réflexion sur l'engagement individuel. Elle vise à développer du « plus-être » chez les personnes, mais aussi à éviter l'apathie ou les révoltes violentes face à des situations contemporaines devenues difficiles, voire intolérables. Nous explorerons deux pistes éducatives : s'ancrer dans des questions socialement vives et accepter de donner et de se donner du temps.

Identifier les différences et les complémentarités entre ce que l'on pourrait qualifier d'éducation morale et d'éducation éthique.

Figure 2. **Entre morale et éthique**

Morale	Éthique
<p>Un ensemble de normes et de règles qui orientent les comportements >> Il y a <i>des</i> morales.</p>	<p>Un ensemble de principes de vie >> Il y a des éthiques.</p>
<p>Toute morale est sociale.</p>	<p>L'éthique n'est pas uniquement sociale. Elle est d'abord personnelle et contient un potentiel d'universalisation.</p>
<p>Les normes (même élaborées démocratiquement) sont contraignantes et les règles s'imposent >> référence au DROIT</p>	<p>L'éthique s'élabore par une connaissance de la vie, par l'expérience de la vie, par les convictions qui nous portent.</p>
<p>Toute morale est en tension entre le BIEN et le MAL.</p>	<p>Une éthique est une pratique, une manière de vivre. Les références sont le BON et le MAUVAIS avec des degrés de perfectionnement.</p>
<p>Une morale est une construction humaine qui a une histoire dans une société déterminée.</p>	<p>Une éthique de société ne peut être que transitoire</p>
<p>>> But : maintenir dans les sociétés l'ORDRE et la PAIX</p>	<p>>> But : développer au sein des communautés humaines AMOUR et LIBERTÉ</p>

Tableau réalisé d'après l'intervention de Philippe Zarifian, Cherbourg, mars 2008.

S'ancrer dans les « questions socialement vives » qui concernent chacune et chacun

De façon à « intéresser » et à ne pas déposséder les personnes des grandes décisions sur les questions fondamentales de la cité, le choix des thématiques éducatives est essentiel. Des enseignants chercheurs et formateurs français expérimentent ces démarches s'intéressant aux « questions socialement vives » (QSV), osant aborder à l'école des sujets qui agitent l'opinion publique et qui sont même identifiés comme politiquement incorrects (Carlot, 2007). Une première étape est de permettre à chacun de cerner la thématique afin de bien comprendre de quoi l'on parle, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- d'introduire une exploration de la thématique;
- de permettre l'accès à des informations de qualité et plurielles;
- d'autoriser chacun à sortir sans crainte de l'opinion générale.

Une seconde étape est de créer des espaces de discussion permettant à chacun d'exprimer ses propres questionnements et de se faire son propre avis, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- de développer une qualité de présence : « être présent » se traduisant par des qualités de pleine écoute et d'attention aux personnes;
- de développer une attention à tous les détails d'organisation.

La troisième étape consiste à tenter une mise en forme systémique des controverses (Carlot, 2007) afin d'articuler les décisions, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- d'aider chacun à une mise à distance de ses propres idées;
- d'accepter cette expérience active dont il ne connaît pas l'issue a priori;
- de faire appel à la réflexion puisque, comme le développe magnifiquement Hélène Trocmé-Fabre (2006), nous sommes « nés pour apprendre » et « nés pour innover »;
- de se débarrasser des raideurs du vrai et du faux, du bien et du mal, pour que chacun puisse sortir des « je suis pour » ou « je suis contre » et prendre en considération les questions.

Cette démarche s'inscrit pleinement dans les exigences d'une éthique de la discussion telle qu'elle a été développée par Jürgen Habermas (1992).

Accepter de donner et de se donner du temps

La démarche explicitée plus haut sous-entend d'accepter de ne pas viser directement une efficacité à court terme, de laisser à chacun du temps pour mûrir sa pensée et apprendre à évoluer « entre », d'accepter les incertitudes et de fuir le prosélytisme pour des idées préétablies. La responsabilité de l'éducateur vue sous l'angle moral correspondant à la pression, aux contraintes et aux attentes sociétales serait d'atteindre un résultat rapide au risque d'être peu durable, alors que sa responsabilité éthique exprimant des convictions et reposant sur l'expérience de la vie est de l'ordre de l'attention aux personnes et du soin aux démarches mises en place pour permettre à chacun d'accéder à une certaine liberté. Il s'agit donc bien d'exiger du temps et de sortir de ce que Paul Virilio (2009) nomme « le régime quasi dictatorial de la vitesse ». C'est laisser le temps de la relation, le temps qui autorise à chacun le loisir de changer d'avis.

Après avoir examiné les conditions éducatives pour grandir en humanité, penchons-nous maintenant sur des pratiques permettant d'interroger le principe d'efficacité. Pour cela, préoccupons-nous du temps véritablement utile, passons nos actions éducatives au filtre du progrès humain, écartons-nous des démarches simplificatrices et sortons des dynamiques de compétition pour nous orienter vers la coopération.

Passer au filtre du progrès humain toutes nos démarches éducatives

Paul Virilio (2009) attribue le déficit démocratique actuel à la vitesse et à la course au temps mais aussi à l'informatisation à outrance de la société. Sa formulation « On ne regarde plus les étoiles mais les écrans », à laquelle des éducateurs à l'environnement ne peuvent être insensibles, le dénonce et ne peut qu'inciter à être soucieux de mettre en place des démarches humanisantes.

Ainsi, si la recherche d'efficacité est un souci premier, isolé et sans aucun « garde-fou », elle peut s'avérer déshumanisante, voire inhumaine. Cela confirme pour nous que les principes de responsabilité et de solidarité doivent être considérés en premier. L'éducateur aura à se poser des questions :

- Ne suis-je pas dans une logique de domination et notamment de ces forces qui empêchent de penser?
- Ne suis-je pas en train d'amener l'autre à se conformer à mes idées – c'est-à-dire de le manipuler de façon plus ou moins consciente?

L'éducateur préoccupé de progrès humain ressentira la nécessité de se fixer des repères au travers de certaines règles ou normes relevant d'une morale. Une approche éthique complémentaire, attentive aux relations accroîtra son efficacité, puisqu'il deviendra capable de rebondir sur les événements inattendus et de s'adapter aux circonstances. Se situant lui-même dans une dynamique de création, il y entraînera les autres, laissant place à leur libre arbitre et à leur libre choix. Fort du respect de l'engagement des personnes, l'éducateur aura alors à faire un vrai travail sur lui pour ne pas percevoir comme une défaite personnelle des idées adoptées non conformes aux siennes. On peut toutefois se demander si les contextes éducatifs réservés actuellement à l'éducation au développement durable, le plus souvent contraints par des horaires ou des programmes stricts, permettent de tels choix.

S'écarter des démarches simplificatrices et favoriser la transdisciplinarité

Sous un prétexte affiché de permettre à tous de comprendre, des démarches simplificatrices et réductrices sont parfois utilisées par les éducateurs. Pourtant, bien des travaux ont montré que la compréhension ne peut se faire en fuyant la complexité du monde et que les démarches purement monodisciplinaires sont insatisfaisantes et inefficaces dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Depuis les premiers textes sur l'éducation à l'environnement émanant de Tbilissi⁵, ces choses sont connues. Pourtant, nous devons constater que nos systèmes d'éducation et de formation ne reconnaissent encore ces démarches qu'à la marge de leurs directives. C'est donc encore un profond changement culturel qui doit être recherché. Quelques éducateurs s'y attellent et en témoignent, mais ils font encore malheureusement figure de pionniers :

- Ainsi avec des élèves de lycée professionnel, Jean et Laurence Simmoneaux soulignent l'intérêt d'introduire la pensée complexe et de s'écarter des

5. La première conférence internationale sur l'éducation relative à l'environnement s'est tenue en Géorgie, à Tbilissi, en octobre 1977.

approches purement scientifiques : « C'est à ce prix que les apprentissages auront un sens durable » (Simonneaux, 2007).

- Dans le cadre d'une recherche-action-formation universitaire au Mexique, Pascal Galvani met en pratique le croisement des sept principes méthodologiques de la complexité définis par Edgar Morin et une organisation pédagogique transdisciplinaire se référant aux travaux de Basarab Nicolescu (2000). En matière de transformations, il constate une « écologisation des savoirs des étudiants⁶ » et une « transformation éthique dans la pratique des professeurs ». On ne peut que se réjouir en apprenant que ces cours transdisciplinaires « ont été homologués par le ministère de l'Éducation du Mexique en septembre 2006 » (Galvani, 2008). Belle avancée!

On voit bien combien ces démarches sont favorables à une augmentation de la puissance de comprendre et d'agir collectivement tout en contribuant à ce que chacun grandisse en humanité.

Sortir des dynamiques de compétition pour s'orienter vers de la coopération et de la coproduction

Nous sommes maintenant en droit de nous poser la question : l'énergie consacrée à la compétition est-elle une énergie utile? Jacques Généreux dénonce cette société où nous sommes « dressés les uns contre les autres », parlant même de « pathologie collective » et la qualifiant de « dissociété ». Il appelle de ses vœux une « culture de l'intérêt général » (Généreux, 2006, p. 28). Quelles sont alors les exigences pour un éducateur qui souhaite sortir de cette dynamique de compétition?

- Sortir de la logique « raison – tort » qui, comme tous les raisonnements binaires, entraîne la division.
- Éviter toute relation non pacifiée qui suscite l'envie de conquête (Freire, p. 130).
- Reconnaître les apports de chacun.

L'éducateur qui choisira de se centrer sur la valeur de solidarité (vue quasiment comme un incontournable dans ce contexte) cherchera donc à inciter à la participation, à développer des situations coopératives et il accordera du temps aux interactions menant à la création.

Après avoir interrogé le principe d'efficacité, revisitons maintenant notre conception des échanges et permettons à chacun de se décaler de ses habitudes et de ses certitudes pour s'installer dans les entre-deux. L'éducateur, par ses pratiques, accompagnera chacun dans la reconnaissance de la diversité comme une richesse, dans la redécouverte de la valeur des choses sans prix et dans l'articulation des « je » et les « nous ».

Permettons à chacun de se décaler de ses habitudes et de ses certitudes pour s'installer dans les entre-deux.

6. L'auteur entend par là une mise en dialogue des savoirs avec ceux de l'environnement, en même temps qu'une introduction de l'environnement comme préoccupation majeure des connaissances et des apprentissages.

Reconnaître la diversité comme une richesse

La richesse est ce qui naît « entre », au niveau de la « relation »; elle exige donc de l'éducateur qu'il abandonne la position surplombante et par là même qu'il arrête de penser « pour » mais pense « avec » dans un souci de réciprocité, qu'il continue de bien « distinguer » mais sans « séparer » (c'est-à-dire de fuir les fusions) et qu'il crée des situations de rencontres telles que les conçoit Gilles Deleuze pour qui « une rencontre consiste en un phénomène de mise en combinaison d'éléments hétérogènes où l'essentiel (se) passe entre les éléments » (Bouaniche, 2007, p. 297). Cela correspond à un véritable changement de culture ne faisant plus appel à un expert unique face à une situation et remettant en cause non seulement les questions de savoir mais aussi les questions de pouvoir. Ainsi Jean-Marc Lévy-Leblond, chercheur en sciences physiques, réaffirme-t-il l'importance et la complémentarité des différents champs de savoirs :

La situation est d'autant plus grave que le poids des sciences dures, non seulement économique, mais aussi idéologique, demande aujourd'hui un contrepoids critique, fondé entre autres sur le développement des sciences sociales et humaines, dont une disqualification désinvolte serait lourde de conséquences (Lévy-Leblond, 2008, p. 12).

Redécouvrir la valeur des « choses sans prix »

Interrogeons-nous maintenant sur la logique qui sous-tend nos échanges économiques et sociaux : ne serions-nous pas possédés par une logique purement marchande que nous n'avons pas forcément choisie et que nous avons cependant intégrée dans notre vie quotidienne comme un allant de soi? N'avons-nous pas tendance dans notre quotidien à oublier l'essentiel?

La belle formulation « Celui qui n'a pas le temps n'a rien, il vit dans l'extrême pauvreté, même s'il court après les signes de richesse » (Gaudin, 2003, p. 61) est en mesure de nous aider à y réfléchir. De son côté, Jean Duvignaud nous parle de ces moments un peu magiques, ceux du « vrai libre-échange, celui qui donne et reçoit mais ne rapporte rien d'autre que le plaisir d'être » (Duvignaud, 2001, p. 22). Il s'agit alors pour l'éducateur d'accepter de sortir de la rigidité d'une logique de rentabilité commerciale et encore une fois de veiller à sa qualité de présence et de prendre le temps de la relation sociale.

Articuler des « je » et des « nous »

Espérer rendre capables d'un agir politique, telle était la problématique portée par le colloque qui s'est tenu à Cerisy en juin 2002, intitulé *Les « nous » et les « je » : agir ensemble dans la cité*. Nous baserons notre réflexion d'éducateurs sur deux questions portées par ce colloque et prendrons appui sur l'expérience originale, relatée par Miguel Azcueta (2003), de création en 1971 de la ville de Villa el Salvador au Pérou (encore une fois un pays d'Amérique du Sud...) forte en 2002 de 400 000 habitants. L'ambition était de « faire de Villa El Salvador un district productif, une ville solidaire et une ville *saludade*, c'est-à-dire dynamique, en vie, créative, pleine de santé parce que le développement des personnes et celui de la ville sont liés. Il s'agit d'un projet

de « développement intégral » [...] qui doit se faire avec une vision globale, avec conscience de la relation entre les choses » (p. 114).

Comment construire des « nous » au sein desquels les « je » s'engagent en tant qu'acteurs dans des projets collectifs? Visant une réussite construite ensemble, l'auteur nous invite à dégager une valeur nouvelle, celle de la coresponsabilité qui modifie les pouvoirs, et précise : « Ce n'est pas à cause de la pauvreté que l'expérience a réussi; la pauvreté n'engendre pas la solidarité; c'est la confiance dans l'homme et dans l'organisation participative qui permet le processus de développement » (Azcueta, 2003, p. 118).

Pour nous, cette expérience résonne avec les intérêts d'une pédagogie de projet. S'y ajoute le fait que l'éducateur sera vigilant dans ses pratiques participatives pour qu'une coresponsabilité s'installe consciemment autour d'un projet porteur de sens pour chacun. La coresponsabilité sera effective si une forme de solidarité s'exprime collectivement et individuellement pour assumer aussi bien les réussites que les échecs.

Comment permettre l'évolution des institutions et notamment des institutions éducatives garantes des droits culturels? Cette expérience, malgré son côté non transposable, peut s'avérer bien inspirante pour des éducateurs. Elle a montré, et sans masquer les problèmes liés à la croissance rapide de la ville, les exigences d'organisation et de mise en place d'institutions en adéquation avec le projet. « L'institution, c'est le problème des "je" et des "nous". Les "nous" ne sont pas une simple somme de "je". L'organisation est nécessaire dans une société de masse » (Azcueta, 2003, p. 116). N'en serait-il pas de même dans le contexte éducatif? L'éducateur n'a-t-il pas, d'une part, à éprouver la création et le fonctionnement des institutions et, d'autre part, à apprendre à un groupe à s'organiser, voire à créer ses propres institutions? Et ne rejoint-on pas là les grands principes de la pédagogie institutionnelle?

Pour terminer cette partie consacrée aux pratiques éducatives, examinons notre relation à l'environnement en nous recentrant sur l'éthique, sans pour autant rejeter la morale et la nécessité des règles et du droit. L'éducateur aura le souci de permettre à chacun de s'interroger sur la relation humain-nature et d'investir la reliance au monde.

S'interroger sur la relation entre humain et nature

Choisissons-nous de dominer la nature en l'exploitant (puis en cherchant des techniques pour réparer nos erreurs) ou de nous mettre en position d'échanger avec la nature avec attention et soin en continu? Considérons-nous que la nature a une valeur en elle-même, une valeur intrinsèque? Plaçons-nous notre préférence dans la mise en place de normes et de règles relevant du droit et de la morale ou cherchons-nous plutôt à développer des sollicitudes individuelles et collectives cultivées par

7. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle en France dans les années 1950 est Fernand Oury. Sa pratique en classe s'est enrichie des rencontres avec le pédagogue Célestin Freinet, les psychanalystes Jean Oury et Jacques Lacan, de même que la psychologue Aïda Vasquez.

l'éthique? Ne serait-ce pas cela « grandir en humanité »? L'éducateur à l'environnement qui s'empare de préoccupations éthiques, persuadé que les regards catastrophistes et les injonctions moralisantes sont sans efficacité, cherchera donc à amener chacun à décaler le regard qu'il porte sur sa place dans la biosphère. À cette fin, il pourra s'appuyer sur la typologie des éthiques de l'environnement synthétisée par Yves Girault (2008) (Figure 3). On peut penser qu'ainsi il pourra introduire auprès des jeunes générations l'indispensable espérance préalable à tout agir politique.

Figure 3. **Les éthiques environnementales**

Éthiques anthropocentriques <i>Valeur d'usage de la nature</i>	Éthiques non anthropocentriques <i>Valeur intrinsèque de la nature</i> <i>(non instrumentale)</i>		
Domination de l'homme sur la nature Protection par utilitarisme (santé, alimentation, économie) : les « fins » sont fixées par les humains.	Écocentrisme (holiste) <i>Valeur des écosystèmes et</i> <i>de la biosphère</i>	Biocentrisme (individualiste) Valeur des organismes sur le plan individuel	
	Est bon tout ce qui permet de préserver l'intégrité, la stabilité et la beauté de la communauté biotique.	Conséquentialisme	Ultra
		Reconnaissance d'une hiérarchie entre les êtres vivants : les critères sont définis par chacun.	Tous les êtres vivants se valent.

Tableau réalisé d'après l'intervention de Yves Girault, Cherbourg, mars 2008.

Développer la reliance au monde

Pour l'éducateur, il s'agit de favoriser à la fois une perception poétique du monde et la soif de connaissances, car « [l]a science [comme seule approche] manipule les choses et renonce à les habiter » (Merleau-Ponty, 1964, p. 9). Il ne s'agit nullement pour nous de rejeter l'approche scientifique, mais de veiller à ce que cette pensée « se replace dans un "il y a" préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible » (p. 12), précaution qui, nous semble-t-il, tend à disparaître avec les nouvelles directives françaises de l'éducation au développement durable.

L'éducateur à l'environnement soucieux de développer ce potentiel de reliance aura le souci de :

- veiller à développer la curiosité et le désir de connaissances;
- accompagner la découverte de la beauté du monde (s'émerveiller, admirer, vivre des instants d'émotion dans la nature...) par l'appel aux approches sensorielles, artistiques et poétiques : entre entendre et écouter, entre voir et regarder... (du sensoriel au sensible);
- alterner les temps de découverte personnelle (solitude, silence) et les temps d'échange, de partage : intérêt des démarches de « regards croisés ».

Entre la prise de conscience de la finitude de la Terre, voire même des possibilités de mort globale de l'humanité ou des possibilités de mort écologique, comment l'éducation à l'environnement peut-elle être vectrice d'espérances et inciter à un agir politique porteur d'une sagesse de vivre ensemble?

L'écoresponsabilité entendue sous son aspect « moral » se traduisant par un « répondre de » – répondre de nous, répondre aux générations précédentes, répondre pour les générations à venir – est certes justifiée vu les urgences. Toutefois, présentée ainsi, elle est obsédante, voire culpabilisante, et il est possible qu'elle entraîne plus de cécités que d'envies d'agir. L'éducateur à l'environnement se recentrant sur l'éthique abandonnera une position prescriptive pour développer une responsabilité solidaire avec une attention au monde d'où découlera la nécessité de « soin » à lui apporter (éthique du care), mais il aura également le souci d'une éducation à la citoyenneté terrestre pour approcher les différentes cultures de façon à relativiser notre position d'Occidentaux.

Nous voyons bien que, sans nier les « intentions » éducatives et pédagogiques, l'approche par l'éthique favorise une « attention » aux personnes dans le souci de leur émancipation.

Sans nier les « intentions » éducatives et pédagogiques, l'approche par l'éthique favorise une « attention » aux personnes dans le souci de leur émancipation.

Conclusion

Du apprendre ensemble à choisir ensemble...

Nos réflexions éducatives nous ont amenés à explorer les déclinaisons possibles pour développer un agir politique émancipateur. S'émanciper c'est aussi grandir en humanité. Cette ambition et cette conscience d'en être aux balbutiements d'une histoire humaine porteuse d'espérance nous ont conduits à porter un regard critique sur l'hégémonie de la culture du résultat. La recherche de l'efficacité devient légitime dès lors que nous avons ensemble interrogé le sens donné à nos relations instituées entre le progrès humain ainsi que, d'une part, notre conception des échanges, en décortiquant le principe de solidarité, et, d'autre part, notre regard sur l'environnement en prenant soin d'interroger les dimensions morale et éthique du principe de responsabilité. Face aux changements culturels que supposent ces manières d'interroger le monde, l'éducation apparaît comme une voie régénératrice. Nos postures d'éducatrices et d'éducateurs à l'environnement en sont-elles modifiées?

Nous le croyons et nous avons ouvert des pistes à partager avec celles et ceux qui s'interrogent sur leurs pratiques.

... à une réflexion approfondie sur les liens entre l'acte éducatif et les relations entre humain et nature

Au cours de nos divers échanges et travaux à deux têtes, au-delà du plaisir pris et de l'enrichissement non marchand que nous y avons gagné, nous avons mesuré combien, à propos du croisement entre les différentes visions des relations humain-nature et la nécessaire interrogation des dimensions morale, éthique et déontologique, nous en étions à un début. Nous avons perçu à quel point des dérapages dus à des approches purement idéologiques pouvaient porter atteinte à l'un des objectifs majeurs de l'éducation : accompagner des personnes en recherche d'émancipation et de reconnaissance de leurs singularités. Comment envisager des pratiques d'éducation à l'environnement nourries d'une réflexion sur les différentes conceptions de notre appartenance au monde? Cette question motivera nos prochaines investigations.

Références bibliographiques

- ADAM, M. (1999). *Les schémas. Un langage transdisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- ARENDT, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy (1^{re} éd. 1961).
- AZCUETA, M. (2003). Villa El Salvador : l'expérience d'une ville de citoyens, dans É. Heurgon et J. Landrieu (coord.), Actes du colloque de Cerisy, *Des « nous » et des « je » qui inventent la cité*. 9-14 juin 2002 (p. 113-120). La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- BOUANICHE, A. (2007). *Gilles Deleuze : une introduction*. Paris : La Découverte Poche.
- BONNEVAULT, S. (2003). *Développement insoutenable : pour une conscience écologique et sociale*. Broissieux : Éditions du Croquant.
- CARLOT, Y. (2007). Le rôle des controverses dans l'éducation au développement durable, cédérom, Actes du colloque EEDD, *informer, former, éduquer*, Montpellier, 7 et 8 juin 2007.
- De CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Folio Essais n° 146.
- DELEUZE, G. (2003). *Pourparlers 1972-1990*. Paris : Les éditions de Minuit.

- DELORS, J. (1996). Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- De ROSNAY, J. (1994). Actes du 67^e congrès AGIEM du 3 au 6 juillet 1994, La Rochelle, p. 19-22.
- DUVIGNAUD, J. (2001). *Le prix des choses sans prix*. Arles : Actes Sud.
- FREIRE, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- GALVANI, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 133-158.
- GAUDIN, T. (2003). Crise de confiance du capitalisme, dans É. Heurgon et J. Landrieu (coord.), Actes du colloque de Cerisy, *Des « nous » et des « je » qui inventent la cité*. 9 14 juin 2002 (p. 56-66). La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- GÉNÉREUX, J. (2006). *La dissociété*. Paris : Seuil.
- GIRAULT, Y. (2009). Éthiques environnementales et pratiques des éducateurs à l'environnement, Actes du congrès du Réseau École et Nature, 28 mars 2008 à Cherbourg, *Entre pratiques et éthique, des praticiens de l'éducation à l'environnement en recherche de cohérence avec leurs valeurs*. Montpellier : Éd. Réseau École et Nature, p. 19-26.
- HABERMAS, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éd. du Cerf.
- HORTOLAN, M. et BRUXELLE, Y. (2008). L'éducation à l'environnement est aussi une éducation au politique. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 223-232.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (2007). (Re)mettre les sciences en culture : de la crise épistémologique à l'exigence éthique. Allocution lors de l'inauguration de l'ISEM de Palerme en mars 2007. [En ligne]. <http://www.i-sem.net> et dans le *Courrier de l'environnement de l'INRA*, n° 56, décembre 2008, p. 7-16.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2004). *La méthode*. Tome 6. *Éthique*. Paris : Seuil.
- NICOLESCU, B. (2000). « Vers une éducation transdisciplinaire », Actes du Colloque de l'AFIRSE, *L'universel et le singulier*, 1^{er} au 3 juin 2000, UHB-Rennes 2, p. 7-16.
- ROSANVALLON, P. (2006). *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- SAUVÉ, L., (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Paris : Eska et Montréal : Guérin.

- SIMONNEAUX, J. et SIMONNEAUX, L. (2007). L'EDD sous l'angle des questions socialement vives. L'exemple des biocarburants en bac technologique, cédérom, Actes du colloque *EEDD, informer, former, éduquer*, Montpellier, 7 et 8 juin 2007.
- TROCMÉ-FABRE, H. (2006). *Né pour apprendre*. La Rochelle : Éd. Être et connaître.
- VIARD, J. (2004). *Le nouvel âge du politique : le temps de l'individu-monde*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- VIRILIO, P. (2009). Dans un film de Stéphane PAOLI, *Paul Virilio : penser la vitesse*, diffusé sur ARTE, le 20 janvier 2009.
- ZACCAÏ, E. (2002). *Le développement durable : dynamique et construction d'un projet*. Bruxelles : P.I.E. – Peter Lang.
- ZARIFIAN, P. (2004). *L'échelle du monde : globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris : La Dispute.
- ZARIFIAN, P. (2008). *Morale et éthique face à la question écologique*. Intervention pour le Réseau École et Nature, Cherbourg.
<http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page191.htm>.