

L'équivoque du développement durable

Lucie Sauvé

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Université du Québec à Montréal

Référence : Sauvé, L. (2007). *Chemin de Traverse*, No 4, p. 31-47.

Comme toute construction sociale, le concept de développement durable a émergé d'un contexte historique particulier, il est porté par un certain « air du temps », il s'installe au cœur de tensions, il devient une « chose » acquise dont on oublie la genèse, il sert des intérêts spécifiques mais se présente comme une valeur consensuelle. Ses promoteurs font valoir son statut heuristique (c'est un « chemin » ou un « pont » vers un nouveau monde), mais en même temps, ils confondent ce concept avec un principe universel et insistent sur son institutionnalisation : d'une proposition, on passe à une norme, à une prescription¹ : c'est désormais LE chemin, LE pont, et c'est finalement la destination. Le concept de développement durable correspond à la construction sociale d'un projet salvateur, une bouée au cœur de la crise de la sécurité qui caractérise actuellement nos sociétés, mais il semble que l'on confonde moyen, sens et finalité.

Une double tension

Il n'est certes pas aisé d'appréhender la dynamique complexe engendrée par le « développement durable » à l'échelle des communautés comme à celle des pays et des organisations internationales. On y trouve pour le moins une double tension. D'une part, en raison de son caractère optimiste (assurance d'une meilleure qualité de vie grâce au développement soutenu) et de sa nature très malléable, le développement durable apparaît comme une habile stratégie séductrice à l'intention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il importe de convaincre d'intégrer des préoccupations sociales et environnementales à leur agenda de croissance économique; c'était d'ailleurs la fonction première de ce concept, envisagé comme un compromis à l'issue des travaux de la Commission Brundtland au milieu des années 80 (Vaillancourt, 92). Également, dans un souci de « démocratiser » le développement durable, on invite chaque groupe social, chaque organisme, à s'approprier ce terme flou, et à lui donner le sens qu'il souhaite en fonction de son propre contexte d'action². Il faut certes reconnaître à ce

¹ L'ouvrage de Peter Berger et Thomas Luckman « La construction sociale de la réalité », écrit en 1966, vient d'être traduit en français et publié chez Armand Colin (2006). Le propos de ces auteurs n'a rien perdu de sa pertinence; il invite à examiner les réalités contemporaines dans une perspective constructiviste. La thèse de Thomas Berryman (2006) fait largement écho aux travaux de ces auteurs qui mettent en lumière les pièges de la réification de nos constructions sociales, dont celle du développement durable.

² Cette stratégie d'« appropriation » a l'avantage d'inviter les groupes sociaux à se questionner sur leurs propres visées (leur « futur viable ») et sur les stratégies de développement qu'ils souhaitent adopter. Mais cela impose l'adhésion au cadre de référence du développement durable.

sujet que de nombreux organismes et éducateurs s'en sont fort bien accommodés jusqu'ici pour réaliser des projets socialement et écologiquement pertinents. Ce qu'ils retiennent généralement de la proposition du développement durable c'est l'idée de contribuer à la « durabilité » ou viabilité de l'environnement et de « développer » l'éducation, la santé, la résilience, la sécurité, l'emploi, la participation, la démocratie, la paix, la dignité, l'équité, la culture (selon l'enquête réalisée par Kates et coll., 2005) : une mosaïque des meilleures intentions du monde qu'on tente d'intégrer entre elles et qu'on accepte de rassembler sous le vocable de « développement durable » (au nom d'un « consensus international » et dans un souci de « rester dans la parade » - légitimité et financement obligent). Rarement prend-on conscience qu'on aurait pu les rassembler mieux encore dans d'autres cadres de références, non dualistes (société/nature), moins ressourcistes, témoignant d'autres visions du monde.

Mais d'autre part, on observe que la rhétorique du développement durable sert dans trop de cas à légitimer le *statu quo* (pensons par exemple, aux fameux « mécanismes de développement propre » qui consacrent l'achat du droit de polluer) : il suffit de changer quelques éléments accessoires et d'utiliser le vocabulaire de la « durabilité » pour justifier les mêmes politiques et pratiques de « développement » qui n'ont cessé de creuser l'écart entre riches et pauvres et de poursuivre le projet d'occidentalisation du monde (Latouche, 2005). À titre d'exemple, la vertueuse « lutte contre la pauvreté » visée par le développement durable répond à l'un des Objectifs du millénaire de l'ONU (où la pauvreté est perçue comme la cause des problèmes et non comme le résultat) : cette lutte apparaît comme « un nouvel instrument d'intégration subordonnée à l'économie mondialisée »; elle est axée non pas sur la réduction des inégalités et le partage du pouvoir sur les ressources, mais sur l'accroissement du capital (Lapeyre, 2006).

C'est depuis ma perspective d'éducatrice, de formatrice d'éducateurs et de chercheuse en éducation relative à l'environnement³ que j'aborde le construit social du « développement durable », qui s'est maintenant imposé au monde de l'éducation⁴. L'Assemblée des Nations Unies (rien de moins) a mandaté l'UNESCO (à titre d'agence d'exécution) pour coordonner les activités de la Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014) et pour stimuler les opérations de réforme de tous les systèmes d'éducation du monde visant à réorienter les curriculums vers la promotion du développement durable. Le but louable est celui d'« améliorer la qualité de vie » des générations actuelles et futures. C'est le développement économique durable qui devient la clé du succès de cette entreprise planétaire, pour laquelle il importe de « mobiliser les esprits ». Adoptant une posture instrumentale, l'éducation devient ainsi un outil au service du programme politico-économique mondial de développement durable.

³ Il s'agit d'une perspective critique et engagée, adoptée également par tant de collègues qui partagent la préoccupation éthique d'une éducation qui prend en compte les réalités socio-écologiques.

⁴ Selon la conception que j'en adopte (en toute conscience du fait que l'éducation est aussi une construction sociale), l'éducation est un processus où l'on accompagne des jeunes, des gens, des communautés, à cerner le sens de leur être-au-monde, à se situer au regard des autres humains et de l'environnement, à se mettre en projet (d'être et d'agir) et à réaliser celui-ci de façon autonome, cohérente, fondamentalement critique et responsable.

L'autorité et l'ampleur d'un tel projet – pourtant largement contesté dans diverses sphères de réflexion et d'action sociales – fait appel à l'analyse critique et à la discussion, ce qui dans certains cas, mène à la cooptation (« faire avec », en tirer le meilleur parti) et dans d'autres, génère la contestation et la résistance (« faire contre »), ou encore la créativité pour la recherche d'alternatives (« faire ailleurs »). En 1992, quand le philosophe et éducateur Bob Jickling a publié son article intitulé « *Why I dont want my children to be educated for sustainable development* », j'ai trouvé enfin un écho au profond malaise que je ressentais alors à l'égard du langage ressourciste et gestionnaire du fameux Agenda 21 (qui pose l'« information et la sensibilisation du public » comme un « moyen d'exécution » du développement durable); j'y ai trouvé aussi résonance à mon indignation à l'égard du projet à saveur néo-libérale de « Refonte de l'éducation pour le développement durable » (Alballa-Bertrand, 1992) diffusé par l'Unesco dans la foulée de Rio 92, et porté alors de façon étonnamment a-critique par des ténors de la didactique et de l'environnementalisme. Ce malaise n'a cessé de croître au fur et à mesure que s'est installée la proposition du développement durable. Il m'apparaissait que l'on consacrait une équivoque, une méprise sans précédent, en confondant un programme politico-économique (promu par certains types d'acteurs sociaux) et un projet de société, voire un projet de civilisation; pire encore, on confondait un tel programme avec un projet éducatif à l'échelle planétaire. J'ai donc entrepris une démarche d'analyse du « développement durable », pour en discerner le meilleur et le pire, mais aussi pour vérifier la nécessité de rechercher d'autres cadres de référence pour l'intervention éducative en matière d'environnement – conçu comme l'ensemble des réalités socio-écologiques de nos milieux de vie. Dans les paragraphes qui suivent, j'exposerai quelques éléments d'analyse qui permettent de cerner différents aspects de la problématique du « développement durable », proposé comme pivot d'un projet éducatif mondial.

Problématique conceptuelle

Le schème conceptuel du développement durable traduit une cosmologie (ou vision du monde) particulière, le plus souvent illustrée par trois cercles distincts mais interpénétrés : économie, société, environnement. L'économie - dont il faut stimuler la croissance - est ici conçue comme une entité autonome, ayant son existence et sa dynamique propre en dehors de la société; elle est ainsi sans nom, sans visage, sans responsabilité; elle conditionne les rapports entre société et environnement. Une telle conception, présentée comme allant de soi, traduit certes la réalité actuelle d'une économie virtuelle et dominante, mais doit-on pour autant consentir à une telle « fatalité »? Ne faut-il pas au contraire travailler à réintégrer l'économie dans la société, comme l'une des sphères de l'activité humaine? Par ailleurs, dans une telle cosmologie, l'environnement est restreint à un ensemble de ressources qu'il faut utiliser de façon « rationnelle » pour ne pas épuiser les « stocks » et « services », ce qui nuirait à la durabilité de l'activité économique. Or quand quelque chose devient une ressource, un capital (« capital naturel »), elle perd sa valeur en elle-même, elle perd toute autre valeur que celle d'être utilisée, exploitée (Sachs, 1997). Enfin, en interaction avec un environnement ressource, la société est elle-même rétrécie à une fonction de production et de consommation; elle devient un capital pour le développement (capital humain, capital social). Atrophiante la nature (« stocks » de poissons ou de matière ligneuse par exemple), le concept de développement durable atrophie également la « nature humaine » (main d'œuvre et flux de consommation).

Plus récemment, les « théoriciens » du développement durable se sont aperçu d'un « oubli » ... Ils ont alors ajouté le cercle de la culture, ou encore, ils ont placé celle-ci en toile de fond, comme un contexte dont il faut tenir compte pour mieux implanter le développement durable. Pour compléter le tableau, d'autres « penseurs » ont enfin ajouté une cinquième sphère, celle de la politique. Ainsi dépossédée de sa culture et des sphères de pouvoir que sont l'économie et la politique, la société ne se réduit-elle pas à une main d'œuvre docile, à un troupeau de consommateurs, composé de patients dans les hôpitaux, de « clients » dans les écoles et les centres commerciaux, de spectateurs de produits culturels ...? Une telle représentation globale est pourtant désormais proposée comme une avancée, comme une façon plus riche de concevoir notre humanité et son rapport au monde.

Les trois sphères interpénétrées de l'économie, de l'environnement et de la société s'inscrivent dans une dynamique de développement. Or si le terme développement implique l'idée d'une trajectoire, l'expression développement durable ne spécifie ni l'objet, ni le sens de cette trajectoire. Le plus souvent, l'analyse sommaire du discours montre qu'il s'agit de développement économique (uniquement ou prioritairement), de croissance soutenue. Notons qu'en ce sens, l'expression développement durable devient un oxymoron (Desinger, 1990, a été l'un des premiers éducateurs à le signaler).

Paradoxalement, c'est précisément son flou conceptuel qui fait la force (ou la faille selon les points de vue) du développement durable, puisqu'il devient passe-partout. Selon Kates et coll. (2005), ce flou favorise sa résonance avec divers autres cadres conceptuels et stimule la créativité pour lui donner un sens. La citation de McPeck (1981, p. 1) au sujet de la pensée critique pourrait fort bien s'appliquer au développement durable: « *Très souvent, en ce qui concerne de telles questions, le degré d'approbation diminue en proportion inverse de la clarté avec laquelle elles sont perçues* ». Autrement dit, plus elles sont clairement comprises, moins elles font l'objet d'approbation⁵.

De nombreux auteurs – philosophes, sociologues, économistes, politologues, éducateurs, agronomes, etc. - ont contribué à la critique du « développement durable ». Mentionnons entre autres Gilbert Rist (1996), Wolfgang Sach (1996, 1997), Enrique Leff (2002), Jean-Paul Gachet (2004), Serge Latouche (2004), Agha Khan (2005). Ces analyses convergent : le « développement durable » est un cadre de référence, un moule à penser, beaucoup trop étroit (voire déformant) pour en faire un projet de société et encore moins, un projet éducatif.

Problématique théorique

Le raisonnement utilisé par les organisations internationales pour promouvoir l'éducation pour le développement durable est souvent de type circulaire : il y a « nécessité d'améliorer les systèmes éducatifs et la conception des programmes d'apprentissage du développement durable afin de faire mieux comprendre à tous comment promouvoir et réaliser le développement durable » (UNESCO, 2004, p. 8). Le cadre théorique de l'éducation pour le développement durable (comme celui du développement durable) reste pauvre et quand on cherche à l'enrichir, on lui associe des éléments qui ne lui sont pas spécifiques, des éléments empruntés à d'autres champs

⁵ Pensons ici à la démission de Jacques Testart et de son équipe de la Commission française du développement durable, après avoir constaté que le développement durable faisait partie intégrante des problèmes qu'il vise à résoudre : Testart, 2004, p. 12.

(ceux de la pédagogie générale, de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation à la citoyenneté, de l'écologie politique ou de l'écodéveloppement par exemple). Le développement durable s'inscrit sous la bannière de la « nouveauté », mais devient en réalité une entreprise de récupération, tant philosophique, stratégique que pédagogique : on n'y trouve pas de synthèse inédite; il n'y a de neuf que sa propre visée (selon la fameuse trilogie). L'approche systémique, la prise en compte de la complexité et de l'incertitude, la transversalité ou la participation par exemple, ne sont certes pas spécifiques à l'éducation pour le développement durable, et peuvent servir - servent déjà - d'autres projets sociaux ou éducatifs. Qu'ajoute par exemple l'éducation pour le développement durable aux propositions intégrées de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation relative à l'environnement (que l'on retrouve dans le concept d'écocitoyenneté ou d'écoresponsabilité), sinon le renforcement d'une « lentille » économique – déjà présente dans le « microscope » de la pensée systémique - et un support institutionnel sans précédent pour l'avènement d'une certaine vision du monde.

Les documents des instances internationales et des organismes relais n'ont visiblement pas été écrits par des spécialistes des fondements de l'éducation, ni par des environmentalistes réflexifs, ni par des acteurs critiques du « développement ». On y retrouve un discours empreint d'une naïveté certaine à l'égard du développement durable, perçu comme la « pierre philosophale pour résoudre tous les problèmes, la clé d'un nouvel Eden » (González-Gaudiano, 2005); il y a bien souvent confusion conceptuelle (relative à chacune des trois sphères) et absence de culture historique (en particulier du champ de l'éducation relative à l'environnement et de la trajectoire du « développement »), ce qui amène à réinventer la roue sous une autre « étiquette ».

Dans les documents qui traitent d'éducation pour le développement durable (en particulier, UNESCO, 2004), on parle de moins en moins d'« éducation » (définie alors de façon étroite comme un processus traditionnel d'instruction scolaire), mais d'« apprentissage » (*learning*) de savoirs et de savoir-faire utiles⁶. Le mot « environnement » (associé à l'idée de ressources) est également de moins en moins utilisé : on considère qu'il n'est plus nécessaire de le nommer car il est inclus dans l'idée de durabilité⁷. L'environnement devient un thème parmi une pluralité d'autres; on prend soin de souligner le caractère bien relatif de son importance : le développement durable ne se limite « surtout pas » à l'environnement, insiste-t-on! Comme s'il y avait eu des excès de ce côté dans le passé ..., observe Thomas Berryman.

Enfin, le discours du développement durable – essentiellement pragmatique⁸ - tend à se substituer à la pensée écologiste ou environmentaliste, dont on semble avoir oublié (amnésie?

⁶ Biesta (2004, in Le Grange, 2004) observe que le nouveau langage du « learning » (qui remplace celui d'éducation) rend possible la re-définition du processus d'éducation en terme de transaction économique visant des résultats standardisés: l'élève est considéré comme un consommateur de savoirs, l'institution et l'enseignant transmettent les savoirs comme des produits; l'éducation devient un service. Or cela pose un risque particulier pour l'éducation relative à l'environnement, où les questions environnementales ne se réduisent pas à un ensemble de savoirs pré-déterminés et décontextualisés; l'approche de ces questions fait appel à la médiation critique d'un enseignant pédagogiquement et socialement engagé.

⁷ Les mots ne sont pas anodins, ils sont des moules à penser. Le langage réducteur et stéréotypé du développement durable nuit au déploiement de la pensée à propos des questions socio-écologiques.

⁸ En témoigne la fascination des indicateurs de qualité, dont on ne clarifie pas les critères de référence.

vide culturel?) l'ampleur, la pertinence et la profondeur. Que sont devenues par exemple les diverses propositions de l'écologie politique dont Kerry H. Whiteside (2002) a montré toute la diversité, la richesse et l'engagement à rompre avec le dualisme qui a jusqu'ici séparé nature et culture, environnement et société, et à mettre en évidence l'ancrage de l'identité humaine dans la nature? En particulier, qu'en est-il désormais de l'écosocialisme (associé entre autres aux travaux de René Dumont et Alain Lipietz) qui retient de la proposition marxiste les préoccupations de partage et d'équité sociale, mais qui tente de combler comble le vide écologique du socialisme traditionnel - la dégradation de l'environnement va de pair avec l'exploitation des humains entre eux ? Où sont les échos de la proposition de l'écologie sociale développée entre autres par Murray Bookchin, qui s'intéresse à la signification et aux implications des interactions de la société avec le monde naturel ? Qu'est-il advenu du champ de l'écodéveloppement, qui spécifie le type de développement que l'on souhaite promouvoir, en s'appuyant sur l'écologie et l'anthropologie culturelle? Où sont les traces de l'écoféminisme (selon Mies et Shiva, 1998; Heller, 2002), qui élargit le rapport à l'environnement bien au-delà de l'exploitation de « ressources » ou « marchandises » : c'est la « maison de vie » partagé où, dans une approche organique des réalités, il importe de résoudre les dichotomies stériles en remplaçant le « ou » par « et » : corps et esprit, humain et nature, nature et culture, hommes et femmes ? Certes, certains éléments de ces propositions - de belles et riches traditions - ont été récupérés par des acteurs éclairés du développement durable, mais en même temps, ils sont détournés de leur « niche » de signification en fonction d'une visée non discutée.

On adopte surtout maintenant une sorte de « réalisme d'entreprise » ou encore un discours évangélique. Gilbert Rist (1996) a largement montré que l'idée de développement correspond à une « croyance occidentale »; il a mis en lumière le parallèle entre l'idéologie du développement et la religion : le développement comme dogme, l'évangélisation du développement. Il a montré comment le développement durable devient une exacerbation de l'idée de « développement », dont les limites ont été pourtant largement éprouvées et documentées (entre autres par Sachs et Esteva, 1996; Latouche, 2004)

Problématique économique

Drapé dans une rhétorique vertueuse et salvatrice, le développement durable n'en consacre pas moins l'économisation du monde, à la base des problèmes socio-écologiques actuels. Il est présenté par ses promoteurs comme un moyen d'assurer la compétitivité économique des pays dits développés (Presidents's Council on Sustainable Development, 1997, p. 98) et de lutter contre la pauvreté dans les pays « en développement ». L'économie - exogène et dominante - s'inscrit dans une vision développementaliste de la trajectoire humaine. S'appuyant sur la croyance fondamentale que c'est par l'économie que se résoudront tous les problèmes sociaux et environnementaux, on souscrit à un évolutionnisme social qui mène au modèle de société nord-occidental. La Déclaration de Johannesburg est explicitement axée sur le *credo* du libre-marché comme moteur du développement humain et sur la foi en une techno-science occidentale pour résoudre les problèmes :

Nous travaillerons ensemble pour nous entraider à accéder aux ressources financières, aux avantages de l'ouverture des marchés, à développer nos capacités, à utiliser la technologie moderne pour réaliser le développement et s'assurer qu'il y ait transfert technologique,

développement des ressources humaines, éducation et formation pour bannir à jamais le sous-développement. (ONU, 2002)

On observe ici une conception instrumentale de l'éducation. En contexte de mondialisation, l'éducation répond en effet à une mission économique. Dans le langage des grandes organisations, on parle de formation de « ressources humaines » (CNUED, 1993; ONU, 1995) et de « capital humain » (Albala-Bertrand, 1992; CNUED, 1993). À titre d'exemple, citons cet extrait du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (1998, p. 11) : « *Chaque enfant devrait acquérir les connaissances, les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à son développement personnel dans une société globalisée et devenir membre actif dans un marché en évolution rapide.* »

L'éducation pour le développement durable est sans conteste une manifestation et un moteur de la globalisation. Elle s'inscrit dans le « Nouvel ordre éducatif mondial », de conception libérale et utilitariste (Laval et Weber, 2002, p. 9). C'est ce que montre l'analyse des documents formels de la filière ONU⁹ (Sauvé et coll., 2003).

Certes, de nombreux acteurs du changement social qui, pour une raison ou une autre, ont adopté le programme ou le langage du développement durable, tentent de mettre à profit ce tremplin politico-économique pour promouvoir une économie alternative. Ils misent sur l'argument séducteur d'un développement soutenu et soutenable pour tenter de transformer les modes de production et de consommation, vers l'avènement d'une économie écologique et solidaire. Mais un tel virage est-il caractéristique du développement durable? Il existe d'autres cadres de référence pour « Défaire le développement, refaire le monde » en redonnant à l'économie son sens originel de gestion de la « maison » (*Oikos*) commune, et en l'appuyant sur des valeurs de responsabilité et de solidarité¹⁰.

Problématique politique

Dans le contexte actuel d'une économie néo-libérale mondialisée, force est de reconnaître que l'argument du développement durable devient souvent la seule clé qui permet d'ouvrir un dialogue entre les acteurs des domaines sociaux et environnementaux et ceux de l'univers politico-économique. Tel que déjà signalé, il s'agit d'ailleurs de la principale raison d'être du « développement durable ». C'est ainsi que le projet de développement durable devrait essentiellement être confié à des instances de gouvernance économiques (comme c'est le cas d'ailleurs au Conseil économique et social des Nations Unies, dont relève la Commission du

⁹ Ces documents reflètent l' « évolution » des préoccupations internationales depuis la Conférence de Stockholm (1972 – Première conférence internationale sur « l'environnement humain », abordant les relations entre l'environnement et les réalités économiques et sociales), en passant par le Sommet de Rio (1992 – traitant d'« environnement et développement »), jusqu'au Sommet de la Terre à Johannesburg (2002, qui consacre avec le « développement durable » la priorité accordée au pôle économique du développement).

¹⁰ Voir en particulier, le Volume 6 (Hiver 2001) de la revue *L'écologiste* : « Défaire le développement, Refaire le monde ». Voir également le site WEB du Réseau ROCADE, Réseau des objecteurs de croissance pour l'après développement : <http://www.apres-developpement.org/>

développement durable de l'ONU). En particulier, il reviendrait aux ministères nationaux de l'Industrie et du Commerce, ou à tout autre ministère à vocation explicitement économique de prendre en charge ce mandat et de l'accomplir en tenant véritablement compte des pôles société et environnement. Si tel était le cas, si tous les ministères à vocation économique de tous les pays étaient explicitement mandatés pour mettre en œuvre un programme national de développement durable, on aurait alors fait un grand pas vers la résolution des problèmes socio-écologiques locaux et globaux. Cela correspondrait à une avancée majeure de nos sociétés, offrant aux acteurs clés du développement économique une première marche pour une montée éthique. Malheureusement, cela n'est pas le cas. Le développement durable ne touche pas (ou rarement) directement ou prioritairement ces instances de gouvernance (auxquelles il est pourtant destiné), sinon par le biais d'objectifs transversaux (qui peuvent demeurer des vœux pieux), mais non pas centraux.

C'est plutôt la « niche » institutionnelle de l'environnement qui a été jusqu'ici principalement saisie du dossier : les ministères de l'Environnement (déjà lourdement chargés et sous financés) ont été formellement mandatés pour réaliser la mission multidimensionnelle et hypercomplexe du « développement durable ». Dans plusieurs pays, le ministère a changé de nom à cet effet. Et c'est vers le secteur de l'éducation qu'on se tourne pour « mobiliser les esprits ». Plus spécifiquement, de tous les éducateurs, ce sont ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement qui ont été davantage interpellés pour la prise en charge de l'éducation pour le développement durable (Gonzalez-Gaudiano, 2005), qu'on leur présente comme un élargissement du champ (alors que le rapport à l'environnement y est atrophié).

Pas étonnant que ce soit de ce côté que le débat se soit avivé. Depuis près de 40 ans et principalement durant les 20 années du Programme international d'éducation relative à l'environnement de l'UNESCO-PNUE (1975-1995), les acteurs du domaine de l'éducation relative à l'environnement ont développé (le plus souvent sans moyens adéquats) un riche patrimoine de théories et pratiques qui, bien au-delà de la « conservation de la nature », vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement, incluant la dimension politique et économique de ce réseau (Sauvé, 2005). Reconnaissant l'importance d'intégrer une dimension environnementale (socio-écologique) à l'éducation formelle et non formelle, ils n'ont cessé de travailler à l'institutionnalisation du domaine. Or à peine le processus d'institutionnalisation s'était-il enfin lentement amorcée, en particulier à travers les réformes éducatives en cours, il y a virage ... en faveur d'une prescription discutable (mais non discutée), hégémonique, qui se montre amnésique à l'égard des avancées épistémologiques, philosophiques, éthiques et stratégiques du mouvement environnementaliste. Si l'environnement est l'un des pôles de relation à la base du développement des personnes et des sociétés, un milieu de vie auquel on doit apprendre à se relier, le développement durable correspond à un but et détermine à l'avance le mode de relation au monde, contraignant ainsi le processus éducatif. La démarche d'implantation de l'éducation pour le développement durable, mue par la crise actuelle de la sécurité et le désir de promouvoir un développement économique soutenu, apparaît de plus en plus supportée par les instances politiques et se réalise dans les milieux formels selon le modèle « de haut en bas » : un contraste frappant avec l'inertie gouvernementale qui a caractérisé au cours des dernières décennies la trop lente et faible institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement! Un contraste aussi

avec les pratiques participatives des ONG qui ont porté jusqu'ici le dossier de l'éducation relative à l'environnement.

Problématique culturelle

La proposition du développement durable est empreinte d'un biais culturel: elle traduit une cosmologie nord-occidentale dualiste (nature/être humain, société/environnement); elle accentue même la fragmentation du monde en consacrant la triade économie - société - environnement. Elle propose une éthique du futur, d'inspiration judéo-chrétienne (aller au ciel plus tard et pour l'éternité). Pourtant, l'ouverture aux cultures amérindiennes ou orientales nous invite à entrevoir un autre rapport au temps, qui n'est pas projeté uniquement dans l'avenir, mais qui prend racine dans le passé et est axée sur le présent, et où peut se réaliser, ici et maintenant, l'unité des êtres et des choses, en harmonie (Andrei Zeromski, 1997).

Pour Aminata Traoré (2002), ex-ministre au Mali, le développement durable est un « mot d'ordre de plus » qui contribue au « viol de l'imaginaire » des sociétés qui ne sont pas de culture nord-occidentale. Le concept de « développement » tel qu'adopté en Occident n'existe pas dans ces cultures, où le rapport d'équilibre avec le milieu de vie ne doit pas être interprété comme un certain type de prédation ou de prélèvement, mais comme tributaire d'une cosmologie complètement différente de la nôtre et qui n'a rien en commun avec la modernité du « développement durable ». Pourtant, au Québec comme ailleurs, l'appareil politico-économique impose le « développement durable » aux peuples autochtones. D'abord on tente de leur faire croire – de nous faire croire - qu'à travers leurs pratiques ancestrales, ils ont toujours été des adeptes du développement durable, alors que leur rapport à la nature s'inscrit dans une toute autre cosmologie. Réinterpréter l'histoire culturelle de ces peuples en terme de développement durable correspond à une forme de viol culturel. Par ailleurs, on oblige chacun des Conseils de bande, à se doter d'une stratégie de développement durable. On ne leur demande pas si ce concept leur convient. On demande plutôt : comment allez-vous faire pour l'adopter et le mettre en œuvre? Et c'est à une telle stratégie que sont arrimés les programmes de subvention.

La culture, artificiellement extraite de la société, est présentée comme une toile de fond, un contexte dont il faut tenir compte pour mieux y déployer le développement durable. Paradoxalement, on souhaite que l'adoption universelle de cette vision du monde – occidentale – contribue à maintenir la diversité culturelle. Le développement durable est marqué de références culturelles où ne se retrouve pas la moitié la plus peuplée de la planète. Commentant l'éducation pour le développement durable, Moussa Batchily Ba (1997) de l'Afrique de l'Ouest souhaite que l'on n'impose pas aux populations africaines en difficulté les mêmes objectifs éducationnels qu'en Amérique : « Ce n'est pas le développement durable que nous devons gérer actuellement, mais la survie au quotidien ». Par ailleurs Batchily Ba, comme Édgar Gonzáles Gaudiano (1998) du Mexique, déplore que l'apparition de nouvelles appellations (développement durable et avenir viable) nuise aux efforts entrepris pour légitimer et stabiliser l'éducation relative à l'environnement. Ces efforts ont été très coûteux pour les pays pauvres et pour la communauté internationale. Il est déplorable que les instances internationales changent au gré des modes (non durables, ni viables) les visées éducationnelles fondamentales.

Problématique éthique

La problématique culturelle du développement durable est étroitement reliée à des enjeux éthiques. Les promoteurs du développement durable (souvent « des hommes blancs, de classe moyenne, éduqués et professionnels », observait Annette Gough en 1998, p. 168) célèbrent l'anthropocentrisme comme une vertu humanitaire. Tel que déjà souligné, cette posture éthique se fonde sur une vision dualiste du monde qui consacre une fois de plus la rupture entre les humains et la nature, tout en insistant sur l'interdépendance des « facteurs » de développement durable. Les approches biocentristes ou écocentristes sont le plus souvent discréditées, dénoncées comme intégristes et allant à l'encontre des intérêts de notre humanité.

Par ailleurs, l'anthropocentrisme du développement durable est arrimé à une éthique du futur: il s'agit d'assurer la durabilité des ressources pour la survie de l'espèce humaine : « pourvu que cela dure! »¹¹

L'assurance-survie (que vise le développement durable) ne peut devenir un impératif dominant que dans une société qui ne peut s'empêcher de mettre continuellement à l'épreuve les limites de la nature. Pour toute autre, elle est sans importance. (Sachs, 1996, p. 80)

Bien entendu, il est tout-à-fait légitime et nécessaire de se préoccuper du sort de ses enfants et petits-enfants. Le concept de communauté transgénérationnelle proposé par Shalit (1995) apparaît porteur à cet effet. Aussi, l'éthique du proche (Baird Callicott, 1994) est certes celle qui nous sollicite en premier lieu; elle est d'autant plus légitime en situation de crise. On peut également penser comme Jonas (1992, p. 28) que « c'est l'avenir indéterminé, bien plus que l'espace contemporain de l'action qui forme l'horizon pertinent de la responsabilité ». Mais autre chose est de proposer la durabilité comme valeur suprême. Ne s'agit-il pas d'une valeur éminemment comptable qui sous-tend la préoccupation d'assurer la durabilité des ressources pour la durabilité de l'approvisionnement (et des profits)? Dans cette perspective, la solidarité est perçue comme un instrument de durabilité: dans le cadre de la mondialisation des marchés, les ressources planétaires sont mises en commun (au profit des multinationales, en particulier): il faut éviter la « tragédie des communes » planétaire (selon l'expression de Hardin, 1996) et les conflits liés à l'oubli ou l'exploitation abusive de certaines populations. L'éthique étroitement anthropocentriste de la « forteresse »¹² moderne de l'Occident apparaît ici avec une grande évidence.

Certes les éducateurs qui prônent l'éducation pour le développement durable ne se reconnaissent pas dans de telles critiques. Ils argumenteront que le « vrai sens » du développement durable n'est pas compris. On remplacera l'adjectif durable par celui de viable. On établira une distinction entre "viabilité faible" (*weak sustainability*) et "viabilité forte" (*strong sustainability*), selon la proposition de John Huckle, (1996). Pour répondre à une éthique éducationnelle plus fondamentale, le « développement durable » doit être en effet réinterprété ou reformulé. Pourquoi alors de pas changer tout simplement de cadre, puisque celui-ci est à ce point problématique? Est-il en effet

¹¹ « Learning to last » - apprendre à/pour durer – c'est le titre du programme d'éducation pour le développement durable adopté dans le curriculum de l'enseignement secondaire en Angleterre (Sustainable Development Education Panel, 2003). Peut-on espérer qu'une telle éthique minimaliste de la viabilité soulève l'espoir et la mobilisation des jeunes?

¹² Selon l'expression de Wolfgang Sachs (1997).

éthiquement acceptable d'« éduquer » en inculquant des choix prédéterminés (Jickling, 1993), surtout s'ils nous aliènent à un projet politico-économique mondial dont la dynamique et l'évolution nous échappent? Est-il éthiquement acceptable d'exporter et d'imposer le concept de développement durable auprès de populations actuelles et futures qui auraient possiblement d'autres cadres de référence à proposer?

Problématique pédagogique

Deux observations relatives à la dimension pédagogique de l'éducation pour le développement durable méritent ici d'être exposées. D'une part, on y retrouve souvent, comme c'est le cas pour l'éducation relative à l'environnement, l'enthousiasme de celui qui découvre l'éducation ou qui accède à une nouvelle réflexion sur l'éducation à travers son engagement envers l'éducation pour le développement durable (ce qui apparaît comme une retombée positive non négligeable!). Cette dernière devient synonyme d'un renouveau pédagogique. La spécificité de l'éducation pour le développement durable (EDD) se confond avec les approches pédagogiques adoptées, qui par ailleurs, sont présentées comme spécifiques à l'EDD. C'est ainsi qu'on retrouve dans certains discours l'énoncé de caractéristiques pédagogiques pour l'EDD qui reprennent en réalité les mêmes éléments déjà associés il y a 20 ans à l'éducation relative à l'environnement, et qui relèvent plutôt du courant éducationnel progressiste.

Par ailleurs, malgré les approches et les stratégies pédagogiques novatrices proposées, le discours officiel sur l'éducation pour le développement durable (en particulier celui de la filière ONU) se rattache bien souvent au paradigme rationnel-technologique de l'éducation, tel que décrit par Bertrand et Valois (1992). On y retrouve un discours typique de la modernité, qui associe l'EDD à un transfert des connaissances scientifiques et technologiques et qui considère l'éducation comme un moyen pour mettre le potentiel humain, comme les autres formes de potentiel, au service de la croissance économique. Ce discours se retrouve dans certaines politiques nationales où il s'agit de créer des « brigades scolaires » qui feront la « promotion du développement durable » (Sauvé et coll., 2003, 2005). Il n'y a pas ici d'invitation explicite au développement de la pensée critique, sinon dans les limites du cadre de référence du développement durable.

Bien sûr, il importe de ne pas confondre le concept de développement durable, dont la pertinence comme fondement éducationnel est éminemment discutable, avec les propositions pédagogiques concrètes de nombreux concepteurs de matériel pédagogique et avec les interventions des éducateurs. Si le problème se pose au niveau des fondements et des politiques sous-jacentes à la proposition de l'éducation pour le développement durable, de nombreuses pratiques qui s'inscrivent sous cette appellation montrent une réelle pertinence au regard des changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui permettront de faire en sorte que l'éducation puisse contribuer aux transformations sociales qui s'imposent. Beaucoup d'éducateurs ne retiennent du développement durable que l'espoir d'un changement socio-écologique, et pour eux, le discours officiel a peu d'importance, sinon l'avantage d'offrir un levier pour un projet éducatif alternatif qu'ils contribuent à construire. Il n'est resté pas moins qu'en éducation, où il s'agit de développer des compétences critiques et éthiques, une concession stratégique de ce type ne peut être que provisoire.

Problématique stratégique

Le « développement durable » est essentiellement une affaire de stratégie, d'opérationnalisation. Utilisant l'argument de l'urgence du changement et de la nécessité de se mettre en action, ses promoteurs n'encouragent pas la réflexion sur les fondements de cette opération. Ils proposent un « prêt-à-penser » et des indicateurs de résultats.

Bien sûr, il faut reconnaître qu'au cours des deux dernières décennies, le slogan fort astucieux du « développement durable » a permis d'ouvrir un premier dialogue (si superficiel soit-il dans trop de cas) entre les mondes de l'entreprise et de la politique, et celui de l'environnement. La stratégie s'est avérée porteuse : les préoccupations environnementales, désormais reconnues comme « passage obligé » du développement économique, sont de plus en plus prises en compte par les décideurs. Mais en contrepartie, on peut déplorer le caractère hégémonique du programme politico-économique du développement durable, qui se situe du côté du pouvoir en place et qui en dessert les intérêts. Les organisations internationales prescrivent le développement durable comme ligne directrice des politiques de développement international. La Banque mondiale inscrit par exemple le développement durable au cœur de l'aide au « développement ». Le développement durable s'impose comme une finalité (fatalité?) de l'humanité, à laquelle l'éducation doit contribuer : toutes les écoles de toute la planète doivent se mettre au développement durable

Ceux qui résistent à la proposition – ou prescription – du développement durable, ceux qui apportent des arguments critiques, sont considérés comme des réactionnaires à vision romantique ou encore comme des gens qui n'ont pas encore compris ... L'idée très clairement explicitée dans les documents formels de l'UNESCO est celle de « faire accepter » le projet universel de développement durable, de « mobiliser les esprits » à cet effet. Quatre arguments sont généralement utilisés par les promoteurs du concept (ils sont ici synthétisés en italique) :

- 1) *Il s'agit d'un consensus international; il faut y adhérer pour se joindre à l'effort mondial de développement durable.* Or, il faut bien reconnaître que si un consensus est un louable effort de concertation, il ne doit toutefois pas être confondu avec une « Vérité »; il laisse dans l'ombre d'autres visions des choses qui pourraient s'avérer plus pertinentes (Sauvé, 2003). Par ailleurs, le « consensus » autour du développement durable est fabriqué de toute pièce; tout au plus y a-t-il un compromis. Dans toutes les rencontres internationales menant à l'adoption d'un programme international d'éducation pour le développement durable, il y a eu des contre-propositions et celles-ci ont été occultées. Enfin, s'il est question de promouvoir la solidarité mondiale pour la résolution des problèmes de notre humanité, celle-ci peut fort bien s'inscrire dans d'autres mouvances qui adoptent d'autres visions du monde, d'autres cadres de référence éthiques.
- 2) *Le concept est flou, alors on peut y mettre ce qu'on veut. Chacun peut définir le développement durable et se l'approprier à sa manière. Il s'agit d'un concept universel qui fait appel à une définition « démocratique ».* L'important c'est d'y croire - il en va ainsi de Dieu. C'est ainsi que le développement durable fait l'objet d'une étonnante inflation sémantique – naïve ou délibérée - jusqu'à recouvrir l'ensemble des meilleures intentions du monde.

- 3) *Ce n'est pas le but qui compte, c'est le chemin.* Peu importe ce qu'est le développement durable, il faut y contribuer : le développement durable se fera en cheminant vers son avènement. On retrouve ici un argument classique, à caractère religieux.
- 4) *Les mots ne sont pas importants : de toutes façons, nous souhaitons tous le même changement. Inutile de perdre du temps à discuter sur le plan sémantique.* Or, a-t-on vérifié la convergence de la signification de nos efforts respectifs? Et puis, il faut bien reconnaître que les mots sont des moules à penser, que le langage est un creuset d'imaginaire symbolique. Le langage du « développement durable » rétrécit l'expression des réalités et des significations; il s'impose comme une « novlangue » (Aga Khan, 2005), comme le *newspeak* de Georges Orwell (Jickling, 1998-1999): on parle de « repas durable » à l'école, de l'industrie minière durable, d'une politique de l'eau viable, de changement durable, etc. Toute activité humaine est désormais interprétée en terme de développement durable : la protection des rivières, les jardins scolaires, la pêche sportive, les activités culturelles¹³, la vie universitaire, etc. Même la consommation devient « durable ».

Déconstruire – Reconstruire

Certes l'exercice de déconstruction – au sens que lui donne Jacques Derrida – s'impose lorsqu'il s'agit d'appréhender une proposition comme celle du développement durable, dominante, déterminante, invasive. Mais toute critique responsable doit rester ouverte à la discussion (c'est entre autres le but d'une publication) et mener vers des pistes de reconstruction ou d'alternative.

Face à la problématique du développement durable, Gilbert Rist (1996) propose quatre voies de solutions (ici synthétisées et adaptées) :

- Poursuivre la vigile critique à l'égard de la proposition et de la mise en œuvre du « développement durable »;
- Stimuler l'imaginaire politique et économique de nos sociétés;
- Au niveau local et régional, explorer et valoriser les cosmologies alternatives, les initiatives de développement social qui se rattachent à ce que Gustavo Estava (1996) nomme un « au-delà du développement »;
- Au niveau international (en raison des interdépendances), supporter, encourager, éclairer, l'amélioration des politiques des organisations internationales. Au mieux, y contribuer.

La proposition de Aga Khan (2005) est également intéressante: il s'agit d'envisager une « régénération », une reconstruction de l'existant, ici et maintenant, plutôt que la fuite en avant du développement, dans l'ailleurs du futur, plutôt que « l'insoutenable durabilité de l'accélération de la croissance, pour laquelle le concept ou slogan de développement durable devient trop aisément un alibi ».

Parmi les pistes de solution, il faut aussi mettre en valeur les avancées réflexives et les pratiques développées par les acteurs sociaux qui se sont appropriés le concept de développement durable

¹³ Récemment une étudiante de doctorat m'écrivait pour me demander comment inscrire son projet de valorisation du corps de l'adolescent dans la production artistique, dans la perspective du développement durable. Subvention oblige!

et sont parvenus à y inscrire des projets signifiants, prometteurs. Même si les mots pour en parler et le cadre de référence adopté restent éminemment discutables, de telles initiatives sont certes inspirantes pour une résistance créative à l'égard des tendances lourdes de nos sociétés soumises aux dictats de la globalisation économique ou paralysées par l'étau des intégrismes. On peut se demander toutefois : mais pourquoi ressent-on le besoin ou la nécessité d'inscrire de tels projets sous la bannière du « développement durable »? S'il faut parler de développement (comme processus d'ontogénèse des groupes sociaux), pourquoi ne pas parler par exemple, du « développement de sociétés responsables » (prenant soin de clarifier les fondements de la responsabilité) ou d'« écodéveloppement »¹⁴ (réexaminant et enrichissant les propositions initiales à ce sujet). Le concept d'écocitoyenneté se prête bien aussi à un projet éducatif centré sur les questions socio-écologiques.

Comme de nombreux collègues d'ici et d'ailleurs, j'ai délibérément choisi d'inscrire mon travail professionnel en marge du développement durable, ce qui n'empêche pas la collaboration avec ceux qui ont fait un autre choix, lorsqu'une telle collaboration est respectueuse des positions des uns et des autres. Je poursuis ma contribution au développement de l'éducation relative à l'environnement (que le projet d'éducation pour le développement durable prétend englober et enrichir – alors qu'il lui impose un étau). Je conçois que le rapport à l'environnement se retrouve au cœur d'un projet éducatif global, dont il est une dimension essentielle : en lien et en complémentarité avec la sphère du rapport à soi-même (zone de construction de l'identité) et celle du rapport à l'autre humain (zone de construction de l'altérité humaine), la sphère de relation à *Oikos*, notre maison de vie partagée, correspond à l'espace spécifique où intervient l'éducation relative à l'environnement. Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale, un sens de l'être-au-monde, une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-écologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. Si le rapport à l'environnement n'est pas considéré, le processus éducatif reste tronqué : l'être humain reste inachevé.

Certes, l'éducation relative à l'environnement doit être mise en lien avec les autres dimensions de l'éducation globale qui relèvent de la sphère du rapport à soi-même et à l'autre humain (en particulier, santé et citoyenneté). Mais il ne s'agit pas d'amalgamer des « thèmes » : il s'agit plutôt de construire un projet éducatif cohérent, fondé sur une vision du monde rigoureusement clarifiée et sans cesse enrichie, et en toute conscience du caractère éthique et politique (sans être politisé) de l'action éducative. Débattre de la question du développement durable contribue à une telle clarification.

Note : Cet article inclut entre autres certains éléments de deux textes précédemment publiés : Sauvé, 1999 et 2006.

¹⁴ Il s'agit d'un développement social de type endogène, fondé sur la participation responsable de tous les membres de la société. Ici, les perspectives de développement économique sont subordonnées à un projet social global, pertinent au regard du contexte culturel et biorégional, et s'inscrivant dans un processus de reconstruction harmonieuse du réseau des relations personne - société - environnement.

Références

- Agha Khan, S. (2005). Développement durable, une notion pervertie. *Manière de Voir – Le Monde diplomatique*, Juin-Juillet 2005, p. 68-71.
- Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation : pour un développement durable*. Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO, Paris: UNESCO.
- Batchily Bah, M. (1997). Communication présentée dans le cadre de la Conférence-débat au Forum international francophone de l'éducation relative à l'environnement. Platef'ERE, Montréal, 6-11 novembre, 1997.
- Berger, P. et Luckman, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Berryman, T. (2006) *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992) *École et sociétés*, Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Biesta, G. (2004). Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Journal of Nordic Educational Research*. 24(1), p. 70-82.
- Bureau International de l'Éducation. (1998). *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXIe siècle*. Genève : BIE, UNESCO.
- Callicott, B. (1994). *Earth's Insights. A Multicultural Survey of Ecological Ethics from the Mediterranean Basin to the Australian Outback*. Ca: University of California Press.
- CNUED. (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement.
- Desinger, J. (1990) Environmental education for sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 21, no 4, p 3-6.
- Esteva, G. (1996) Au-delà du développement. In Sachs, W et Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété, p. 87-138.
- Gachet, J.-P. (2004). À propos du développement durable : peut-on penser juste avec des idées fausses et des concepts chewingomesques? *Le Courrier de l'environnement de l'INRA*, 51, p. 98-99.
- Gaudiano, É. G. (1998). Debate conceptual y expectativas nacionales y regionales de la educación ambiental. *Basica*. Mayo-Agosto de 1998, No 23, 37-49.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2005). Education for Sustainable Development: configuration and meaning. *Policy Futures in Education*, Numéro spécial : « Environmental Education And Education For Sustainable Development ». Vol. 3, No 3, p. 243-250.
- Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, trends and the problems of marginalisation*. Melbourne (Victoria): The Australian Council for Educational Research.
- Hardin, (1996). The tragedy of the commons. *Science*, 162, p. 1243-1248.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*, Montréal: Écosociété.
- Huckle, J. (1996) Realizing sustainability in changing times. In Huckle, J. et Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Jickling, B. (1992) Why I don't want my children to be educated for sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 23, no 4, p. 5-8.
- Jickling, B. (1993) Studying sustainable development. Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education*, 19(3), p. 231-240.
- Jickling, B. (1998-1999). De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. Réflexions sur le langage de la durabilité. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 1, 79-95.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf.

- Kates, R.W., Parris, T.M. et Leiserowitz, A.A. (2005). What is Sustainable development ? Goals, Indicators, Values and Practice. *Environment – Science and Policy for Sustainable Development*. Vol. 47, no 3, p. 9-21.
- Lapeyre, F. (2006). Objectifs du Millénaire pour le développement: Outils de développement ou cheval de Troie des politiques néolibérales? *Alternatives Sud*, Vol. 13, No 1, p. 9-26.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.
- Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*, Coll. Les Petits Livres. No 55. Paris: Mille et une nuits.
- Latouche, S. (2005). *L'occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Le Grange, L. (2004). Against environmental learning: Why we need a language of environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol. 21, 134-140.
- Leff, E. (2002). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. In Ceceña, A.E. et Sader, E. *La guerra infinita – Hegemonía y terror mundial* (p. 191-216). Buenos Aires: CLACSO.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking in Education*. Oxford: Martin Roberson.
- Mies, M. et Shiva, V. (1998). *Écoféminisme*. Paris – Montréal : L'Harmattan.
- Organisation des Nations Unies (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable*. Sommet mondial pour le développement durable. Nations Unies.
- President's Council on Sustainable Development (1997). *From Classroom to Community and Beyond: Educating for a Sustainable Future*. Washington DC: PCSD.
- Rist, G. (1996). *Le développement, Histoire d'une croyance occidentale*, Paris: Sciences Po.
- Sachs, W. (1996) L'anatomie politique du *développement durable*, in "L'ERE post-moderne. Quelques signes et priorités", *Interculture*, Cahier 130, Hiver 1996, Vol. 29, no 1, p. 15-37.
- Sachs, W. (1997). Sustainable development. In Redclift, M. et Woodgate, G. *The International Handbook of Environmental Sociology*. Ed. Edward Elgar, p. 71-83.
- Sachs, W et Esteva, G. (1996) *Des ruines du développement*, Montréal: Écosociété.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education, between modernity and postmodernity - Searching for an integrative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.
- Sauvé, L. (2003). Sustainable development in education : consensus as an ethical issue. In Scott, W. and Gough, S. R. *Key Issues in Sustainable development and Learning : A Critical Review*. London : Routledge Falmer, 145-147.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10,11-37.
- Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable. In « Former et éduquer pour changer nos modes de vie », *Liaison Énergie-Francophonie*, No 72, décembre 2006, p. 33-41.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « *Environnements, Cultures et Développements* ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.
- Sauvé, L. et Brunelle, R. (2003). Environmental Education in Contemporary Educational Reforms : A Critical Appraisal. In Adkins, C.R. *Proceedings. Thinking Globally While Acting Culturally*. 32^e Conférence annuelle de la North American Association for Environmental Education. Anchorage, Alaska (U.S.A.), 11-16 octobre, 2003, 104-113. Cette communication a été sélectionnée dans les « Choix du Président » de la Conférence.
- Sauvé, L., Brunelle, R. et Berryman, T. (2005). Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy Futures in Education*. Numéro spécial sous la direction d'Edgar González Gaudiano, 3(3), p. 271-283.
http://www.worldwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp
- Shalit, A. de- (1995). *Why posterity matters*. New York: Routledge.

- Sustainable Development Education Panel. (2003). *Learning to Last. The Government's Sustainable Development Education Strategy for England*. Draft presented to ministers by the Sustainable Development Education Panel. London: Sustainable Development Education Panel.
- Testart, J. (2003) *Réflexions pour un monde viable*. Paris: Mille et une nuits.
- Traoré, A. (2002) *Le viol de l'imaginaire*. Paris: Fayard/Actes Sud.
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies en vue du développement durable – 2005-2014*. Paris : UNESCO.
- Vaillancourt, J.-G. (1992) Le développement durable ou le "compromis" de la Commission Brundtland. in Collectif. *L'avenir d'un monde fini, Cahiers de la Recherche Éthique*. Montréal : Fides, p. 17-44.
- Whiteside KH (2002). *Divided Nature - French Contribution to Political Ecology*, Cambridge: The MIT Press.
- Zeromski, A. (1997) *El Campo de la Ambientologia - The Field of Ambientology*. Communication présentée dans le cadre du IV Congreso Iberoamericano sobre el Medio Ambiente, Contribucion de la ciencia y la tecnologia al desarrollo sostenible, Universidad Simon Bolivar, Caracas, 8-11 décembre, 1997