

UNE EXPÉRIENCE D'INTRODUCTION DE L'EDD DANS DES PAYS DU SUD

Dr Maryse CLARY
Maître de Conférences
Université d'Aix-Marseille
France

« Le plus grand défi qui nous est lancé en ce siècle est de prendre une idée qui semble abstraite — le développement durable — et d'en faire une réalité pour l'ensemble de la population mondiale », ainsi s'est exprimé Kofi Annan en 2001 au Bangladesh. Une politique de développement durable implique de redéfinir l'ensemble des objectifs et la régulation du système économique de manière solidaire. Depuis que ce concept a été adopté tant par les institutions internationales que par la plupart des dirigeants politiques et économiques du monde, peu de réalisations sont à mettre au compte du développement durable. Il y a un net contraste entre la ferveur des discours et la pauvreté des actions, ce qui contribue à saper sa crédibilité. De quel développement s'agit-il ? Continuer la croissance économique qui engendre profits à un pôle et pauvreté à l'autre, accroissant l'écart entre le Nord et le Sud ? Ou réfléchir à d'autres modes de production et de consommation économes en ressources dans un monde où les richesses sont aussi inégalement réparties au sein des nations comme entre nations ? On peut avancer que le développement durable, dont l'approche nécessite une vision globale, systémique, réintroduit la discussion, la négociation et la réforme pour tenter de rendre durable un développement qui, pour l'heure, ne l'est pas.

L'éducation au développement durable est *« un concept dynamique qui repose sur une vision nouvelle de l'éducation capable de rendre les individus de tout âge suffisamment responsables pour pouvoir assumer par eux-mêmes l'édification d'un avenir viable et agréable »* (UNESCO). Cette philosophie relève-t-elle de l'utopie ? Oui, dans le sens où elle se réfère à des valeurs peu usitées dans le monde politique : prise en compte du long terme, responsabilité, solidarité, transparence, évaluation... Non, puisqu'un nombre croissant d'établissements scolaires s'y engagent avec succès au Nord comme au Sud avec des démarches révélatrices de la montée en puissance d'une démocratie participative. L'introduction d'une éducation au développement durable dans les systèmes scolaires nécessite une transformation des stratégies pédagogiques, ce qui suppose une adhésion de toutes les strates du système. Les seules volontés politiques, voire institutionnelles, peuvent se révéler impuissantes si les acteurs qui mettent en œuvre les pratiques aux différents niveaux ne s'approprient pas les changements à apporter. De la même façon, les modifications réalisées sur le terrain doivent alimenter l'évolution des prescrits institutionnels.

Je vais relater l'expérience que nous avons conduite avec le GREFE et l'université de Liège dans le cadre d'un projet international en éducation relative à l'environnement initié par la COI (Commission de l'Océan Indien) à la demande des États (les États « Afrique Caraïbe Pacifique » de l'océan Indien) et financé par la Commission de l'Union européenne. Pour ce faire, j'ai en partie utilisé l'article que j'ai co-écrit avec Marianne von Frenckell et Marie-Claire Domasik-Bilocq (Maryse Clary, Marianne von Frenckell,

Marie-Claire Domasik-Bilocq, *L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ?* in *Éducation relative à l'environnement*, volume 6, Université du Québec à Montréal). Nous avons en tant qu'ATI (Appui Technique International) mené une recherche-intervention qui nous a servi d'appui pour participer à l'évolution des finalités des systèmes scolaires de quatre pays : Madagascar, les Comores, Maurice et les Seychelles.

Le Programme Régional à la Promotion d'une Education pour la Gestion de l'Environnement (ARPEGE), d'une durée de quatre ans après prolongation, a été un projet pilote inscrit dans le cadre des objectifs de la coopération entre l'Union Européenne et les îles de l'Océan Indien. Il est né de la volonté de ces îles de sensibiliser les plus jeunes générations sur l'importance de protéger l'environnement et les ressources naturelles de leurs pays. Le projet s'inscrivait dans le cadre de la décennie de l'UNESCO à la fois par le développement d'une éducation à la gestion de l'environnement pour un développement durable et par le contexte des petits États insulaires .

Le contexte des petits États insulaires en développement

Nous nous situons dans une région composée d'une grande île et d'îles plus petites. Comme le précisait Kofi Annan en 1999 à la Barbade : « *les petits États insulaires du monde entier sont des lignes de front où se révèlent, en concentré, bien des grands problèmes de l'environnement et du développement* ». **La vulnérabilité particulière des îles** est reconnue : les petites îles sont des zones particulièrement vulnérables aux catastrophes naturelles ainsi qu'aux effets négatifs des changements environnementaux, culturels, sociaux ou économiques. Toute problématique environnementale analysée dans ces contextes révèle des situations difficiles à résoudre et rapidement irréversibles. Nous sommes, en outre, confrontés à une situation complexe où environnement et développement réagissent en boucle, où on ne peut traiter l'un sans l'autre.

Si les petits États insulaires diffèrent entre eux, ils n'en sont pas moins soumis aux mêmes difficultés à l'égard du développement durable en raison de leur faible superficie, de leur dispersion géographique, l'exposition aux risques et aux catastrophes naturelles, la faiblesse de leurs ressources terrestres, la dépendance à l'égard des importations, la rareté des matières premières, l'éloignement des marchés. En s'attaquant à ces contraintes et en se préparant à des défis nouveaux et changeants, les petits États insulaires ne peuvent compter que sur leur **capacité d'adaptation et d'innovation**.

La monétarisation de l'économie mondiale et le phénomène de mondialisation ont transformé l'échelle et la nature des relations entre les États insulaires et entre eux et le reste du monde. Leur **dépendance quasi générale** les rend très vulnérables. Dans ce contexte, les ressources naturelles — eau, sol, végétaux, faune et flore sauvages, cultures et animaux domestiqués, systèmes côtiers etc — peuvent jouer un rôle déterminant dans leur capacité à s'adapter aux changements. Dans la plupart des cas, cependant, la pollution des eaux, la perte de biodiversité, la consommation d'énergie, les systèmes de production alimentaires, la dégradation du sol et le déboisement, la gestion des déchets sont des sources de préoccupation sérieuses. En outre, la détérioration d'écosystèmes tels les récifs coralliens, les forêts de

mangroves, réduit les défenses naturelles des côtes, ce qui renforce les risques d'érosion dus aux cyclones, aux typhons et aux tempêtes.

Il apparaît donc nécessaire de **promouvoir des stratégies et un système de gestion des ressources qui soient durables au niveau local et appropriés à la culture locale** tout en protégeant les écosystèmes côtiers de la pollution, en remédiant à la perte du couvert forestier ... Les petites îles se sont toujours trouvées au carrefour des interactions culturelles des hommes, leur histoire témoigne de la richesse des échanges économiques, sociaux et culturels que les îles ont offerte au monde. Nombreux sont les peuples et les communautés insulaires qui apprécient à leur juste valeur les **dimensions culturelles et biophysiques du développement**. Intégrer le savoir et la sagesse des utilisateurs et des groupes d'intérêt locaux à la définition et à la diffusion des bonnes pratiques de gestion revient à consolider ces dimensions. Valoriser les utilisations traditionnelles durables de la terre, de l'eau douce et de la mer car la synergie entre diversité culturelle et diversité biologique est un facteur crucial pour la préservation et l'équilibre des systèmes sociaux et écologiques. Cela implique, au niveau individuel, responsabilité, engagement et participation active, donc une éducation à tous les niveaux et tout au long de la vie.

Revaloriser l'enseignement dans ces régions du monde signifie améliorer la qualité de l'enseignement de base et de la formation technique et professionnelle, en faciliter l'accès et valoriser les systèmes de connaissances locales et du savoir culturel spécifique sur les ressources, renforcer les mécanismes nationaux d'enseignement et de formation.

Le projet ARPEGE

Le projet ARPEGE (Appui Régional à la Promotion de l'Éducation et de la Gestion de l'Environnement) mis en œuvre en janvier 2003 a eu pour objectifs la formation d'animateurs, la formation d'enseignants (175) dans 60 écoles pilotes, l'élaboration d'outils pédagogiques et l'introduction de stratégies de projets d'ErE dans les curricula et les pratiques scolaires des quatre pays concernés.

Une mission d'identification, effectuée en 1999, avait analysé le bien-fondé d'une approche régionale pour la mise en œuvre d'un projet visant à introduire l'ErE dans les pratiques scolaires et elle avait été à la base des termes de références fondant l'appel à projet. En réponse à cet appel d'offre, le GREFE (Groupe de Recherche en Éducation et Formation en Environnement du Département des Sciences et Gestion de l'Environnement de l'université de Liège) a proposé une démarche participative, s'appuyant sur une pédagogie de projet, favorisant des aller-retour entre terrain et périodes de formation ou d'accompagnement, permettant ainsi une co-construction évolutive. La Commission de l'Union européenne, commanditaire du projet, octroie les fonds à un maître d'œuvre et d'ouvrage qui est la COI (Commission de l'Océan Indien), instance régionale dont la politique est définie par les ministères des Affaires étrangères de chaque État. Elle intervient auprès de ces États par l'intermédiaire des OPL (Officiers permanents de liaison).

L'articulation de la participation des acteurs du projet et de l'élaboration collaborative des « outils pédagogiques » s'est effectuée de la façon suivante : les animateurs régionaux et un représentant de chaque Point Focal National (PFN) participaient à des séminaires de formation en regroupement. Ces personnes étaient chargées de former les enseignants et de les accompagner dans la mise en œuvre de projets d'ErE dans les établissements scolaires.

Notre groupe de recherche intervenait en tant qu'Appui Technique International (ATI) à différents moments de formation et d'animation. La coordination de cette organisation s'effectuait à Maurice par le seul expert permanent du projet. La conception des outils pédagogiques s'est appuyée sur les projets prévus, élaborés et mis en œuvre par les enseignants.

La recherche-intervention nous a permis, en interaction avec le terrain, de comprendre le fonctionnement du système afin de l'aider à définir les stratégies utiles, les choisir et en évaluer le résultat.

Le niveau institutionnel

Nous avons postulé que pour introduire une innovation dans un système établi, il est essentiel de **toucher tous les éléments du système**, de sensibiliser, d'impliquer toute les strates de cet ensemble complexe.

Les termes de référence du projet ARPEGE expriment une **volonté d'action régionale** en situant les interventions au niveau d'enseignants d'écoles pilotes et au niveau institutionnel par une modification des curricula de formation. Rien n'ayant été prévu à ce sujet lors de la mission d'identification, nous avons dû tenter, dès le début du projet, d'identifier les acteurs efficaces pour les aider à entrer dans le processus. Les stratégies ont varié suivant les contextes.

Notre action en ErE concernait les ministères de l'Éducation et de l'Environnement de chaque pays. Or les directives provenant de la COI ou de notre coordination passaient par le ministère des Affaires étrangères avant de parvenir aux deux autres. D'une manière générale, les messages ont bien circulé entre les acteurs de projet de terrain et l'ATI, mais de façon très ponctuelle au niveau des institutions avec de nouvelles négociations lors de chacune de nos rencontres.

Le ministère le plus concerné par le projet était celui de l'Éducation et plus accessoirement celui de l'Environnement. Le premier pouvait intégrer les modifications en milieu scolaire, le second définir les priorités environnementales pour les pays. Un bureau interministériel existait dans deux pays (Madagascar et Seychelles) et était en voie de création dans les deux autres.

Il s'agissait d'introduire une démarche qui soit en cohérence avec les systèmes et qui s'articule avec eux. Deux types d'intervention ont été mis en œuvre :

- **activation de tous les niveaux du système** : il s'est agi de prendre contact avec des personnes efficaces dans le système éducatif de chacun des États, de les informer, les impliquer, les amener à s'approprier le projet et de faire vivre un réseau régional de communication ;
- **utilisation d'un projet existant** qui fonctionne au niveau institutionnel afin d'introduire l'ErE : l'UNESCO effectuait un travail important pour adapter l'éducation aux besoins réels. Trois des États concernés (Madagascar, Maurice et les Comores) mettaient en œuvre une approche par compétences (APC). Nous avons pris appui sur leur démarche intégrée dans les institutions pour étendre nos activités en ErE.

Une approche participative

C'est à chaque société de définir son propre modèle de développement et en matière de gestion environnementale, la participation de tous est indispensable. Il était donc primordial que les acteurs du projet ARPEGE participent à tous les niveaux de sa réalisation. La réalisation de l'outil pédagogique devait se faire en fonction des préoccupations et des possibilités du terrain. Nous avons utilisé des méthodes non directives sur le fonds avec une ligne de conduite sur la forme. C'était indispensable pour tenir compte des cultures, des valeurs de chacun et co-construire les bases d'un outil régional.

Les interventions devaient être guidées par un **système de valeurs**. Que voulait-on développer et pour quel type de société ? Était-il légitime d'agir sur un système auquel nous n'appartenions pas ? À ce niveau, nous avons pensé que si nous agissions dans le sens du développement de l'être afin de lui permettre de mieux vivre dans son milieu, de pouvoir s'exprimer en toute autonomie, de respecter les autres, que nous entretenions avec les différents acteurs des relations de collaborations constructives, notre démarche pouvait être validée.

Ces valeurs devaient être néanmoins relayées. Pour cela, il apparaissait indispensable qu'elles appartiennent au **système de valeurs des personnes concernées**. C'est dans cette optique que tous les acteurs impliqués dans le projet ont mené une réflexion sur les objectifs poursuivis, la pertinence de l'approche par compétences, les modifications à apporter, les compléments de formation utiles à la généralisation du projet, les éléments à favoriser. Dans le contexte dans lequel nous avons travaillé, il était indispensable de tenir compte d'autres priorités comme l'éducation au développement durable et là les deux coïncidaient, la réduction de la pauvreté, l'éducation pour tous, l'éducation pour une meilleure alimentation ...

Notre première démarche a été la **formation des animateurs régionaux** qui constituaient les piliers de la mise en œuvre du projet. Ils ont participé à un premier séminaire de travail en regroupement à Maurice. Il a mis en présence des personnes, acteurs clés du projet, venant des quatre pays et de régions différentes de ces pays. Il a fallu apprendre à se connaître, à s'accepter, comprendre mutuellement les contextes dans lesquels chacun évolue, apprendre à participer. En effet, l'approche participative ne leur était pas familière, en particulier dans le domaine de la formation. Il a fallu analyser leurs réactions afin d'adapter nos interventions qui consistaient souvent à créer des déséquilibres conceptuels, qui concernaient les relations théorie-pratique, pour ensuite reconstruire. Le deuxième temps de formation a eu lieu à Madagascar, nous voulions que les animateurs régionaux de pays plus favorisés (Maurice et Seychelles) comprennent les conditions dans lesquelles travaillaient les autres (Madagascar, Comores).

Le déséquilibre généré a été propice aux apprentissages et a produit des interrelations favorisant une véritable connaissance mutuelle. Une collaboration s'est mise en place. Les bases de la participation ont été posées en évoquant les différences de conditions de vie, la variété des cultures, les coutumes. Le processus était enclenché. Nous avons impliqué les animateurs dans leurs projets d'écoles, c'est-à-dire dans la conception même du projet.

L'appropriation du projet

Au niveau des écoles

Les enseignants sélectionnés dans le cadre du projet ont identifié des problématiques environnementales pertinentes au sein de leurs établissements. Les projets ont tous été ancrés dans le **contexte local**, ils sont basés sur des problèmes à résoudre dans l'environnement quotidien des jeunes (malnutrition, déchets, gaspillage d'énergie, conflits d'occupation d'espace, préservation de la flore endémique, aménagement de la cour, d'un jardin potager, d'une clôture etc...). Les situations étaient réalistes et nécessitaient une approche globale qui transcende les disciplines et encourage des compétences très diverses, notamment l'esprit de créativité et le sens de l'organisation. Les situations appelaient de la part des élèves qu'ils expriment un point de vue personnel et qu'ils prononcent des jugements de valeur. Les élèves devaient donc être capables de réfléchir, de se questionner, d'argumenter, de se montrer tolérants vis-à-vis des autres points de vue.

Les expériences des écoles mettent en jeu un certain nombre d'aspects : l'implication personnelle et affective des élèves, l'aspect interdisciplinaire de l'apprentissage, la réflexion et l'action menées en vue d'améliorer l'environnement, la participation des élèves à la prise de décision. Les élèves ont été encouragés à prendre des initiatives concernant leur environnement, leur vie quotidienne, à faire preuve d'autonomie et de créativité, à se montrer responsables de leur apprentissage et de leurs actions. Souvent, les expériences des écoles sont allées au-delà de leur champ d'action et ont été conduites avec la communauté environnante. **L'école devient ainsi un lieu de réflexion et d'action sur l'environnement.**

Au niveau des enseignants

Dans le processus d'appropriation de cette pédagogie, **les enseignants se heurtent aux conceptions de l'enseignement traditionnel** jugées normales alors que celles induites par la méthode de projet apparaissent comme des éléments extérieurs, périphériques. Ils sont à la fois à l'intérieur du système, par leur situation d'enseignant et, à l'extérieur, par leur participation au projet. La communication entre le centre et la périphérie peut être une source de conflits si elle est considérée comme compromettant la stabilité du centre, et par conséquent le fonctionnement de l'ensemble du système. Cependant, il est possible de concevoir centre et périphérie comme deux concepts interdépendants : du centre découlerait une stabilité pour les activités périphériques et de la périphérie naîtraient des innovations pour les activités du centre. Ainsi, cette situation présente un grand avantage et elle est source d'innovation si nous voulons faire évoluer le système et l'adapter aux nouvelles exigences de notre temps. Dans ce cas, une certaine déstabilisation du système s'impose. **Le projet peut alors jouer le rôle de levier pour l'ensemble du système éducatif** dans la mesure où il existe une volonté politique de le faire évoluer, ce qui s'est passé à Maurice comme à Madagascar où les décideurs souhaitaient réorienter le curriculum et permettre aux enseignants d'entrer dans une démarche active et interdisciplinaire par le biais de l'approche par compétences.

Dans des situations contextualisées et controversées, il est difficile pour les enseignants de présenter aux élèves des tâches et des programmes pré-établis. Cependant, ils ont besoin de savoirs solides pour être capables d'exploiter les situations. Par leurs initiatives, enseignants et élèves sont parfois impliqués dans des conflits publics où se posent des problèmes sanitaires, sociaux et sécuritaires. **En acceptant d'être confronté à des situations contextualisées, complexes, l'enseignant transcende les limites de l'univers scolaire.** Il a de plus en plus besoin de prendre conscience de son action en réfléchissant systématiquement

à ce qu'il fait afin de parvenir à maîtriser les dangers inhérents aux projets, de confronter ses expériences à celles des autres. Nous assistons à une conception plus large de l'enseignement, un processus qui débouche sur la mise en commun des expérimentations, la co-construction de connaissances. Les enseignants qui participent au projet ont besoin de communiquer entre eux et d'être assurés du soutien de la part du système scolaire et du monde extérieur.

Au niveau de la formation

Comment, pour les enseignants, arriver à concilier un processus qui s'efforce de favoriser l'acquisition de connaissances théoriques et un processus dynamique qui s'efforce de développer des qualités actives chez les élèves ? On ne pourra résoudre ce dilemme que si les enseignants commencent à remettre en question leurs hypothèses sur la nature du savoir. Aussi, est-il apparu nécessaire de se livrer, en formation, à un **exercice épistémologique** afin de remettre en cause les postulats tacites sur la connaissance qui sous-tendent le système éducatif. Les enseignants ont aussi réalisé que l'environnement est un lieu où l'on apprend, qu'à côté des sources de savoir que sont les manuels scolaires, les élèves peuvent acquérir des connaissances dans des activités menées en dehors de l'école. Parce qu'ils ont effectué la démarche d'identifier, définir et traiter les problèmes, les enseignants ont compris la **notion d'apprentissage** ainsi que l'importance de la **construction des savoirs**. De ce fait, dans leur formation continue, les enseignants doivent jouer un rôle actif de promoteur de leur propre formation. Pour réellement mettre en place cette méthode participative, nous avons délibérément opté pour une formation des enseignants ne se déroulant pas seulement en regroupement dans un centre pédagogique mais aussi dans les établissements scolaires mêmes, de sorte que les échanges de points de vue et l'expérimentation des innovations se fassent sur le lieu de travail des enseignants. Comment mettre en place des structures qui stimulent et aident les groupes ? C'est par une mise en réseau au niveau des circonscriptions, puis au niveau national que nous avons essayé de répondre : co-formation, assistance, dissémination des expériences, discussion autour des problèmes, recherche de solutions en commun.

Propositions pour une mise en œuvre de l'éducation au développement durable

À partir des difficultés et des éléments facilitateurs rencontrés au cours de cette expérience, il est possible d'en tirer quelques propositions pour le développement de l'éducation au développement durable dans le cadre de la décennie de l'UNESCO.

Développer une vision nouvelle de l'éducation :

- conduire chacun à être en mesure de se constituer une pensée autonome et critique
- se référer à la notion de responsabilité et d'engagement
- promouvoir des valeurs et apprendre à s'orienter parmi les systèmes de valeurs
- initier à la complexité comme un problème éthique
- développer une approche systémique pour relever le défi de la complexité du réel

Pour réorienter l'éducation dans la perspective du développement durable il faut pouvoir compter sur **un vaste mouvement de coopération** à tous les niveaux de la part des nombreuses parties prenantes :

- chaque enseignant et chaque discipline sont en mesure de faciliter la transmission du contenu ou la pédagogie de l'EDD,
- les communautés peuvent contribuer à l'élaboration des contenus en veillant à ce qu'ils reflètent bien le savoir, les compétences, les perspectives et les priorités des populations locales,
- les autorités nationales doivent agir de façon à réorienter les politiques et les systèmes éducatifs dans le sens du développement durable et fixer des objectifs réglés sur les engagements internationaux.

L'introduction de l'EDD dans les systèmes éducatifs peut se faire :

- soit **par activation de tous les niveaux du système** ; Dans ce cas on doit effectuer une analyse des différents éléments de ce système ainsi que de ses principes actifs. Si on n'active pas chaque niveau, la volonté de transformation sera vaine.
- soit **en utilisant un projet existant** qui fonctionne au niveau institutionnel et dans ce cas l'EDD lui donne du sens. C'est ce qui se passe avec de grands projets comme l'éducation pour tous ou l'approche par compétences.

Pour ancrer l'EDD et impliquer les acteurs concernés, il faut :

- dépasser le niveau de l'action
- **analyser le potentiel** des personnes, des institutions, des programmes et projets existants
- impliquer tous les corps intermédiaires (directeurs d'établissement, inspecteurs ...)

Mettre en place **une approche participative** :

- participation à l'exécution, les acteurs de terrain élaborent eux-mêmes les projets
- participation à l'évaluation, les enseignants sont appelés à évaluer la réalisation de leur projet
- participation aux avantages, ouverture vers une autre manière d'enseigner mais aussi avantages directs dus à la réalisation des projets
- participation à la prise de décisions, toutes les décisions devant être prises par les enseignants en accord avec les directeurs d'écoles ainsi qu'avec les instances régionales ou nationales.

Développer **le partenariat et la coopération avec la société civile** :

- un partenariat entre le monde de l'Éducation, le monde associatif et les associations. L'acte éducatif est global, il est le fruit d'une collaboration étroite entre **éducation formelle et non formelle** ;
- un partenariat avec les communautés territoriales et les institutions politiques car sans **volonté politique forte** et affirmée, on ne peut passer à la généralisation de l'EDD
- partenariat entre le monde universitaire de **la recherche** et le monde de l'enseignement

- partenariat avec le **monde économique et social** (consommation durable, commerce équitable ...)

Constitution de **réseaux** :

- besoin de communication de la part des différents acteurs
- besoin de situer leur action dans un contexte plus vaste
- créer des synergies
- dissémination des expériences

Mettre en œuvre une **formation des enseignants** et des corps intermédiaires :

- mise en place d'un groupe de pilotage
- formation par la recherche à partir de ce qui se fait dans les classes
- formation en regroupements et dans les établissements scolaires
- démarche participative

Mettre en œuvre des projets dans des **situations contextualisées** :

- la contextualisation est une condition essentielle de l'efficacité
- la détermination des priorités et l'action à mener doivent se faire en fonction des besoins locaux
- privilégier son propre territoire sur lequel on peut agir au quotidien
- appréhender la complexité de la gestion territoriale et s'exercer aux méthodologies de développement local

Développer **la capacité à agir concrètement** :

- l'EDD se structure autour de problèmes concrets à résoudre
- la sensibilisation au développement durable se construit dans la confrontation avec le réel
- combiner approches esthétique, ludique, éthique, technique, scientifique et pratique
- le développement durable est autant une construction qu'un apprentissage

Introduire **une nouvelle approche scientifique** :

- nouvelle approche scientifique appuyée sur un principe d'incertitude
- construire une éthique de la responsabilité
- engager de nouvelles pratiques démocratiques, apprendre à gérer les conflits, refuser les certitudes, avoir une vision moins mécaniste de l'homme ...

Procéder à **une construction des savoirs** :

- changement de paradigme, on vise des situations particulières
- construction d'îlots de rationalité (représentation théorique appropriée pour pouvoir communiquer)
- complémentarité des savoirs (disciplinaires, interdisciplinaires, traditionnels, de terrain)
- la notion de négociation devient fondamentale
- démarche de résolution de problème

Comment se donner les moyens et les structures pour se lancer dans une politique de projet ? Qui seront les porteurs de projets ? Comment solliciter et intégrer les populations en difficulté ? Comment les jeunes vont-ils être vecteurs de communication envers toute la population ? Autant de questions que doivent se poser les différents partenaires. Le projet doit permettre de mixer les publics, jeunes et adultes. Ce doit être un projet global et non une juxtaposition de politiques sectorielles, ce qui nécessite un accompagnement des publics sur une base de durée et une continuité, un suivi. Il est bien évident que, dans ce cas, **éducation formelle et non formelle sont complémentaires.**

En conclusion,

Pour réorienter l'éducation dans la perspective de la viabilité, il faut prendre conscience que les cloisons et les catégories traditionnelles ne peuvent plus demeurer isolées les unes des autres et qu'il faut **agir de plus en plus à l'interface des disciplines** afin d'appréhender la complexité des problèmes du monde d'aujourd'hui. Cela est vrai à l'intérieur même du domaine de l'éducation où l'interdisciplinarité gagne lentement du terrain, et entre les sphères de l'éducation, du travail et des loisirs, dans la mesure où le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît comme l'une des clés du développement du processus éducatif.

Pour aller dans le sens du développement durable, **il faut que l'éducation non seulement se poursuive tout au long de la vie mais qu'elle soit aussi multiforme que la vie elle-même**, qu'elle soit au service de tous, qu'elle mette à profit tous les domaines de la connaissance, savoirs académiques mais aussi savoirs de terrain, savoirs traditionnels et qu'elle s'efforce d'intégrer l'apprentissage dans toutes les activités principales de la vie .

Ce qui est certain, c'est qu'à défaut de définition unique du développement durable, la dimension et l'impact universels des défis auxquels nous sommes confrontés en ce XXI^e siècle, exigent **une coopération intense, une volonté politique** si nous voulons aller vers un avenir viable. L'objectif général de l'EDD est de donner aux citoyens les capacités d'œuvrer à améliorer leur environnement et les rapports sociaux, ce qui implique de leur part **engagement et participation active.**

Nous sommes à un point de rupture de la planète, à un moment où s'entrecroisent changement climatique avec son cortège de réfugiés, pauvreté extrême avec les révoltes de la faim, crise financière et du système qui nous régit mais de crise il n'y en a qu'une. Nous mettons désormais en danger les milieux naturels à une vitesse jamais égalée. Par ailleurs nos modes de production et de vie engendrent profits à un pôle et misère et pauvreté à l'autre. Nous n'avons plus le choix. Nous devons décider, individuellement et collectivement, une profonde mutation qui permette de combiner dans un développement durable, les enjeux sociaux, économiques et écologiques. Dans ce contexte, **l'éducation apparaît comme l'un des leviers les plus puissants** qui soient pour opérer, dans le savoir, les valeurs, les comportements et les styles de vie, les changements nécessaires pour atteindre un mode de vie viable ainsi que pour garantir la démocratie et la paix.

La décennie de l'EDD est là pour réorienter l'éducation vers la prise de conscience de notre destinée commune et de notre engagement à œuvrer pour un avenir meilleur pour la population et la planète. Et sachons bien que **ce qui est en jeu, avec l'avenir de l'homme et de la Terre, c'est l'humanisme.**