

Construction d'une stratégie francophone d'éducation à l'environnement vers le développement durable (EEDD) :

Entre «culture commune» et diversité culturelle ...

Lucie Sauvé

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

Référence: Sauvé, L. (2004). *Entre culture commune et diversité culturelle ...* Actes du Colloque International pour l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable, Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, 14 et 15 avril, 2004.

Dans le cadre de cet atelier visant la construction d'une stratégie d'implantation du programme politique du développement durable en éducation (programme désormais mondialisé, prescrit par les instances internationales), mon mandat est celui d'explorer l'idée d'une «culture commune» d'EEDD au sein de la francophonie, comme facteur favorisant l'«opérationnalisation» et la «généralisation» du projet.

La perspective que j'adopte pour cette exploration est celle de l'éducation elle-même, lieu du développement de la pensée critique et non pas d'endoctrinement (Jickling, 1999), espace de «praxis politique» (Gutiérrez, 2001), c'est-à-dire de réflexion sur les justifications et les implications des choix éducatifs, en lien avec l'ensemble des choix sociaux. L'un des objectifs de l'éducation est celui d'apprendre que le véritable sens de la politique n'est pas l'application d'un programme (tâche des gestionnaires), mais la mise en place de processus permettant de s'assurer que les choix de gouvernance soient pertinents, fondés, appuyés sur une démocratie éclairée et participative (Latour, 2002). Plus spécifiquement, ma perspective est celle de l'éducation relative à l'environnement, cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale, qui vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupe sociaux et l'environnementⁱ: une telle reconstruction passe par la remise en question des lieux communs et des soit-disant «consensus», en particulier ceux qui ont trait au «développement»ⁱⁱ et à sa version plus contemporaine du «développement durable»ⁱⁱⁱ.

Une stratégie commune doit certes se fonder sur un projet clairement explicité et sur les éléments essentiels d'une vision partagée; c'est pourquoi, dans un premier temps, il importe d'envisager la pertinence et la possibilité de construire une «culture commune» d'une éducation relative à l'environnement qui serait axée plus spécifiquement sur le «développement durable». Pourra-t-on, sans recours à la «pensée magique», faire l'économie du temps qu'il faut pour questionner et construire des assises solides? N'est-il pas question d'intervenir dans l'éducation fondamentale des enfants et des jeunes? L'enjeu est majeur et le projet n'est-il pas là pour «durer»? Quoiqu'il en soit, de toutes façons, face à l'urgence d'agir, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement poursuivent leur patient et généreux travail, et continuent de développer une action

éducative pertinente, l'adaptant aux réalités socio-environnementales contemporaines. Avec des moyens adéquats, ils pourraient accroître davantage le rayonnement de leur action.

Quelques éléments d'une culture commune

Au départ, on peut reconnaître que ce qui nous réunit d'abord ici, c'est notre préoccupation commune pour l'éducation (soit le développement intégral des personnes et des groupes sociaux) et pour l'environnement (et au cœur de l'idée d'environnement, il y a celle de nature, à laquelle participe notre «nature» humaine). Nous sommes conscients que la rupture entre les humains et la nature est étroitement liée à la rupture entre les humains, au sein des sociétés comme entre les sociétés. En ce sens, nous convenons qu'il importe de renouveler l'engagement fondamental de l'éducation relative à l'environnement à contribuer au développement de sociétés responsables^{iv}, plus spécifiquement dans la perspective de prendre en compte les préoccupations relatives à la pauvreté, à la consommation responsable, à la globalisation, à l'équité inter et intra-sociétale, à la responsabilité de toutes formes d'entreprises humaines, dont les entreprises économiques.

Culture ou «mot d'ordre»?

Mais pour cela, n'est-il pas problématique d'adopter le cadre de référence du développement durable? Ce dernier impose une vision du monde particulière, qui restreint la relation au monde à celle du couple gestionnaire - ressources: une telle vision apparaît réductrice à la fois pour notre humanité et pour l'environnement. Le schème conceptuel du développement durable, illustré souvent sous la forme de trois sphères interreliées (économie, société et environnement), considère l'économie comme une entité à part, en dehors de la sphère sociale, et qui détermine la relation des sociétés à l'environnement. Ici l'éducation est perçue comme un instrument au service de la conservation à long terme de l'environnement, ce dernier étant considéré comme un réservoir de ressources à exploiter en fonction d'un développement (croissance) économique durable, lui-même envisagé comme la condition première du « développement humain » (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Si cela correspond à l'aliénation actuelle des sociétés à l'égard d'une économie exogène et dominante, faut-il pour autant promouvoir une telle «cosmologie» pour inspirer notre projet d'humanité ? N'y a-t-il pas d'autres perspectives possibles, fondées sur une éthique plus riche que celle de la durabilité, essentiellement anthropocentriste et pragmatique, culturellement biaisée par les valeurs de référence de l'Occident du Nord (Sauvé, 2000).

Il ne faut pas oublier que le «développement durable» est issu d'un compromis, négocié au milieu des années '80 par certains protagonistes de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, afin de tenter d'ouvrir un dialogue entre le monde de l'économie (du «développement») et celui de l'environnement (Vaillancourt, 1992). Si une telle stratégie peut s'avérer habile et pertinente pour aborder certains acteurs sociaux (ceux du «développement»), dans certains contextes et à certains égards, elle ne doit pas être confondue pour autant avec un projet de société, encore moins avec un projet éducatif, et encore moins auprès des enfants. Par ailleurs, il faut reconnaître que la

proposition du développement durable, délibérément confuse, ne fait pas l'objet d'un consensus chez les acteurs de l'éducation relative à l'environnement (Hesselink et coll., 2000). En éducation comme ailleurs, elles s'impose plutôt comme un mot d'ordre: « et si cela ne vous plaît pas, qu'à cela ne tienne, vous pouvez définir le «développement durable» à votre manière » : l'important c'est d'y adhérer!

Une culture de la diversité

Le développement durable n'est pourtant que l'une des nombreuses perspectives dans lesquelles il est possible d'inscrire l'éducation, et plus spécifiquement l'éducation relative à l'environnement. En effet, depuis plus de 30 ans, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement (ERE ou ErE ou EE) ont progressivement construit un riche patrimoine de théories et pratiques, correspondant à un kaléidoscope de différentes cultures de l'ERE, chacune colorant le domaine de ses apports particuliers. Plus de 15 courants (chacun regroupant une pluralité de modèles et de stratégies d'intervention) peuvent être identifiés, témoignant d'autant de visions et de façons d'éduquer à la relation à l'environnement (Sauvé, 2003). Une telle diversité de courants complémentaires, loin d'être problématique, contribue à la richesse du domaine de l'éducation relative à l'environnement; elle doit être reconnue, préservée et valorisée de façon à pouvoir couvrir l'ampleur du projet éducatif de l'ERE, visant à rejoindre les multiples dimensions du réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement. Contrairement à ce qu'on a pu en dire, ce n'est pas la diversité des cultures de l'ERE (interprétée par certains comme un manque de vision homogène) qui a pu nuire au développement de l'éducation relative à l'environnement, mais (entre autres facteurs) le manque de diffusion et d'exploitation de cette diversité, et le manque de moyens pour la déployer. Tout comme la biodiversité ou la diversité bioculturelle, une telle « pédagogivité » (issue d'Europe, d'Amérique latine, d'Afrique, d'Amérique du Nord, d'Océanie, etc.) doit être valorisée, car elle permet de répondre à l'hypercomplexité et au caractère multicontextuel de l'objet de l'ERE, soit, rappelons-le, la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement.

Le courant de l'éducation pour le développement durable est l'un des huit courants plus contemporains de l'éducation à l'environnement qui ont émergé au cours des 20 dernières années. Tel que signalé, il est axé sur une conception de l'environnement comme ressource pour le développement : essentiellement, selon les textes fondateurs, il s'agit d'assurer la pérennité du développement économique, en veillant à ne pas épuiser les stocks et en s'assurant d'un partage équitable des ressources. Le développement durable (produit et agent de la mondialisation/globalisation) fait l'objet d'un programme politique mondialisé: face à la crise de la sécurité actuelle, le DD devient l'objet d'un projet éducatif prioritaire promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager. Il importera donc de situer l'éducation relative à l'environnement au regard d'un tel programme et de s'assurer qu'il n'y ait pas là un risque d'atrophie de sa mission éducative, de «colonisation des esprits» (ROCADE, 2003), ni de dérive vers un «nouvel ordre éducatif mondial», pour reprendre le titre de l'ouvrage publié récemment par la FSU (Laval et Weber, 2002). Le développement d'une culture pragmatique d'opérationnalisation d'un tel programme

politique (économiste) auprès des enfants et des jeunes de l'école primaire et secondaire est-il souhaitable? C'est davantage une culture de la réflexivité critique qu'il importe de promouvoir (pour les enfants, les jeunes comme pour les éducateurs), en lien avec la culture de l'appartenance et de l'engagement qui a toujours caractérisé le mouvement de l'éducation relative à l'environnement.

On sait bien par ailleurs qu'en raison du flou conceptuel qui la caractérise, la proposition du développement durable a donné lieu à de très nombreuses acceptions et conceptions, les unes contribuant à la promotion d'un «néolibéralisme environnemental», d'autres tentant de fonder et de mettre en œuvre une véritable «économie écologique», d'autres encore transformant l'idée initiale du développement durable (pauvre au départ, il faut bien le reconnaître) en un véritable projet de société, intégrant l'ensemble des bonnes intentions du monde; les propositions de l'«éducation pour la soutenabilité» et de l'«éducation pour un avenir viable» sont des exemples plus connus d'efforts d'appropriation et de transformation de la proposition initiale de l'éducation pour le développement durable. Non seulement une telle diversité ne peut être occultée, mais il importe de l'explorer avec attention afin de saisir ce qu'elle peut offrir à la compréhension ou à l'enrichissement ou à la transformation du projet éducatif en question.

Mais plus encore, dans la perspective de favoriser et de valoriser le caractère multiculturel, voire interculturel, des modes de relation au «développement» et à l'environnement, il importe de confronter l'idéologie du développement durable à d'autres philosophies ou propositions. En particulier, dans une perspective de valorisation de la francophonie, les différents courants de la pensée écologiste en France^v, particulièrement féconds en ce qui a trait à la reconstruction des liens entre nature, culture et société, mériteraient d'être revus. Ces courants se distinguent de la pensée environmentaliste anglo-saxonne dualiste, qui caractérise le «développement durable» (Whiteside, 2002). Enfin, les autres cultures de la francophonie doivent être célébrées quant à leurs cosmologies (visions du monde) particulières. Il faut éviter d'imposer nos «moules à penser» (le DD en est un), et s'opposer au «viol de l'imaginaire» que dénonce Aminata Traoré (2002)^{vi}.

Une culture de la pertinence

Un telle ouverture à la richesse de la pensée écologiste ou environmentaliste est nécessaire pour enrichir le débat sur la pertinence du projet d'EEDD. Ce dernier convient-il, suffit-il pour la formation fondamentale des enfants du primaire et des jeunes du secondaire^{vii}? Par exemple, l'éducation à la consommation responsable à l'école, ne trouve-t-elle son sens que dans le cadre du DD? La ferveur politique dont ce dernier bénéficie ne doit pas nous dispenser d'une réflexion critique en profondeur. A l'approche de la décennie de l'éducation pour le développement durable (Unesco, 2004), gérée rappelons-le par une entité de l'ONU vouée à l'économie, ne convient-il pas de prendre garde aux idées globalisantes et réductrices qui menacent l'érosion des diversités culturelles et la dynamique dialogique et dialectique qui est essentielle à l'exercice d'une constante vigile sociale, dont celle qui doit présider à la construction du sens de l'action éducative? Un examen du *Cadre de référence pour une ébauche de programme*

d'application internationale pour la Décennie a de quoi inquiéter tout éducateur en environnement, que l'on tente de persuader qu'il y trouvera un «élargissement» de la perspective éducative: l'environnement, dont l'importance est diluée (il s'agit de l'un des 10 thèmes abordés) est restreint à un «capital de ressources naturelles», qu'il faut protéger pour favoriser le développement durable.

Oui, «la maison brûle et nous regardons ailleurs », comme l'a déploré le Président de France à Johannesburg, mais il faut éviter dans la précipitation, de jeter ce qui pourrait être de l'huile sur le feu! Le développement durable est aussi vu par le Conseil du Président américain sur la Stratégie nationale du DD, comme une stratégie première de compétitivité économique à l'échelle internationale (President's Council on Sustainable Development, 1997). Rappelons également la démission des membres plus engagés et plus critiques de la Commission Française du Développement Durable en 2003, constatant la « censure » dont leurs travaux ont fait l'objet et « l'impossibilité grandissante de travailler en toute indépendance » face à l'obligation qui leur a été faite de contribuer à la reprise de la « croissance ». Dans un tel contexte, Jacques Testart (2003) affirme que «le développement durable devient lui-même un mot piège», menaçant le projet affiché, auquel l'ex-équipe de la Commission préfère l'expression «épanouissement équilibré». Face à une telle problématique, déjà si complexe pour les «grandes personnes», poursuivra-t-on le projet d'en faire un pôle majeur pour l'éducation des enfants et des jeunes? Le principe de précaution se s'applique-t-il pas aussi à l'éducation?

Aucune stratégie ne pourra s'avérer efficace si elle ne répond pas à une signification fondamentale, à un projet endogène. Si certains éducateurs répondront à l'appel du développement durable, qu'ils justifieront et moduleront de diverses façons (il faut bien «faire avec», explique-t-on!)^{viii}, d'autres auront envie d'aller voir ailleurs, de travailler à la construction d'autres cadres de référence (comme ceux de l'écocitoyenneté, de l'écologie sociale, de l'écologie politique, de l'écodéveloppement, de l'écocosocialisme de l'écoféminisme, etc.), qu'ils jugent de nature à donner plus de sens à leur engagement éducationnel et socio-environnemental. Il est fort possible en effet (et souhaitable!) qu'on ne désire pas inscrire d'emblée le rapport à l'environnement et aux autres dans la perspective d'un développement économique durable. Ce qui, espérons-le, ne nous empêchera pas, de travailler ensemble, valorisant nos diversités, dans le creuset d'un projet éducatif visant la reconstruction du rapport au monde. Ce que nous faisons déjà depuis tant d'années, nous les éducateurs en environnement, sans moyens suffisants, sans support politique adéquat.

Enfin, s'il faut rechercher des éléments d'une culture commune, à la base d'une stratégie de développement de sociétés responsables, il y a ceux d'une culture du dialogue, d'une culture de la réflexivité critique, d'une culture de l'authenticité et de l'engagement, d'une culture de la liberté, condition de l'exercice de la créativité et de celle d'une responsabilité fondamentale.

Quelques recommandations pour une stratégie

1. A la recherche d'assises pour une éducation visant le développement de sociétés responsables et plus spécifiquement pour une éducation relative à l'environnement pertinente au regard des enjeux socio-environnementaux contemporains, promouvoir l'organisation de rencontres (colloques, séminaires, ateliers, etc.) au sein de la francophonie visant à
 - ✓ explorer et valoriser la diversité des cultures en ce qui a trait au rapport à l'environnement et au développement et à l'intervention éducative à cet effet;
 - ✓ poursuivre l'analyse collective de la proposition du développement durable et des propositions alternatives;
 - ✓ situer l'éducation relative à l'environnement au regard du «développement durable», entre autres par l'examen des différentes prises de position des Réseaux ou Collectifs ou Organismes en ERE à cet effet. Par exemple :
 - S'interroger sur la prise de position lors des Assises Nationales de l'EE en France, en 2001, où au terme d'une vaste dynamique de discussion nationale, le DD avait été retiré du document fondateur lors de la séance plénière finale;
 - Examiner les différentes prises de position des diverses Organisations regroupant des éducateurs en environnement dans les différentes régions du monde. Par exemple, examiner les recommandations issues du Congrès ibero-américain tenu à Cuba à l'automne 2003 : l'appellation «Educación ambiental» a été conservée, et le patrimoine philosophique et pédagogique de l'éducation relative à l'environnement a été valorisé. Le développement durable n'est pas au centre de la proposition.

2. Vérifier la pertinence et la désirabilité de la proposition de l'EEDD auprès des acteurs de l'ERE au sein de la francophonie. La proposition est-elle imposée ou véritablement adoptée en France? Y a-t-il lieu d'en faire la proposition centrale pour toute la Francophonie? Éviter le piège des faux consensus ou des consensus fabriqués.

3. Valoriser les multiples travaux qui ont été réalisés dans le cadre de l'ERE par les acteurs francophones, au fil de la dernière décennie : Déclarations, Chartes, Memoremundum, Énoncés de principes, etc. Il s'agit d'éviter de réinventer la roue. De nombreuses stratégies ont déjà été envisagées et des recommandations ont été formulées.

Tenter de comprendre pourquoi les diverses initiatives visant à développer l'éducation relative à l'environnement n'ont pas reçu l'appui politique et les ressources financières nécessaires. Pourquoi les recommandations sont restées lettres mortes? Si depuis 30 ans, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement avaient reçu l'appui politique et les ressources économiques suffisantes, on ne se retrouverait pas aujourd'hui en train de rechercher un autre cadre de référence comme « pierre philosophale » du changement souhaité, d'autres «mots magiques» pour transformer la réalité. L'argument économique du développement durable permettra-t-il de faire « débloquer» les fonds? Qu'advientra-t-il alors de l'éducation relative à l'environnement comme dimension essentielle de l'éducation fondamentale?

4. Analyser les propositions nationales des pays francophones et autres en matière d'éducation à l'environnement en lien avec les questions de développement (une recherche à cet effet est en voie d'achèvement à la Chaire de recherche de l'UQAM) : identifier les tendances, les enjeux, les stratégies. Valoriser les éléments positifs de ces travaux; éviter les écueils.
5. Promouvoir la recherche et les initiatives visant
 - ✓ à développer la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement
 - ✓ à développer des éléments d'une éducation économique associée à l'éducation relative à l'environnement

Références

González Gaudiano Edgar (2003) *Hacia un Decenio de la Educación para el desarrollo sostenible. Agua y Desarrollo sostenible*. Mexico, Gobierno del Estado de Mexico, Vol. 1, no 5, p. 16-19.

Gutiérrez, F.(2002) *Educación como praxis política*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.

Hesselink, F., Van Kempen, P.P. and Wals, A. (2000) *ESDebate – International debate on education for sustainable development*. (Gland Switzerland, The World Conservation Union).

Jickling, B. (1999) Beyond Sustainability: Should we expect more from education? *Southern African Journal of Environmental Education*, no 19, p. 60-67.

Laval, C. et Weber, L. (2002) *Le nouvel ordre éducatif mondial - OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Institut de recherches de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire). Paris: Éditions Nouveaux Regards.

Latour, B. (2002) Cosmopolitiques, quels chantiers? *Cosmopolitiques - Cahiers théoriques pour l'écologie politique*. Volume 1. Collin, J.F. (Dir.). «La Nature n'est plus ce qu'elle était», p. 15-27.

Leff, E. (2000) *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Mexico: Siglo Veintiuno.

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.

ROCADE (2003). Manifeste du Réseau pour l'Après-développement. <http://www.apres-developpement.org> (consulté le 22 mai, 2004).

Sauvé, L. (2003) *Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie. ISBN : 2-89276-253-7.

Sauvé, L. (2001) L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Goyer, C. et S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Logique, p. 293-318.

Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (Dir.), *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an on-line colloquium held on October 19th-30, 1998*, p. 57-70. Yukon College – ISBN : 0-9694150-2-8 – 244 pages.

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*, Vol. 4, p. 33-55.

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 (2003) *Cadre de référence pour une ébauche de Programme d'application internationale pour la Décennie*. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable. [www:// http://www.unesco.org](http://www.unesco.org) (consulté le 20 mai, 2004).

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.

ⁱ L'éducation relative à l'environnement s'intéresse à l'une des trois sphères d'interaction à la base du développement personnel et social, soit celle de la relation au milieu de vie. Au-delà et en lien avec le rapport à soi-même et au rapport à l'autre, l'éducation relative à l'environnement concerne la relation à cette « maison de vie » partagée (*Oikos*) qu'est l'environnement: il y est question d'éducation éco-logique (identifier et combler adéquatement sa « niche » écologique humaine), d'éducation éco-nomique (gérer les relations d'utilisation des ressources partagées; aménager la « maison » commune) et d'éducation éco-philosophique (clarifier et développer sa propre cosmologie ou vision du monde; expliciter son propre système de valeurs). A l'échelle personnelle, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale (un sens à l'« être-au-monde », un ancrage dans le milieu de vie) et à développer une culture de l'appartenance et de l'engagement. A l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, l'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement prend ici une dimension politique, qui fait appel à la démocratie et à la participation, dans le creuset d'une éthique de la responsabilité. (Sauvé, 2001)

ⁱⁱ 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/>

ⁱⁱⁱ Pami les ouvrages qui présentent une analyse critique du développement durable, signalons ceux de Gilbert Rist (1996) et d'Enrique Leff (2000)

^{iv} Cette expression apparaît nettement plus riche que celle du «développement durable».

^v Mentionnons par exemple, les travaux de Jean Dorst, Denis Duclos, René Dumont, Catherine Larrère, Bruno Latour, Alain Liepietz, Edgar Morin, Serge Moscovici, Michel Serres, Isabelle Stengers, etc.

^{vi} A cet effet, l'idée d'une «généralisation» de l'EEDD est inquiétante. D'autant plus que le concept de «généralisation» relève d'un paradigme positiviste.

^{vii} Signalons qu'au Mexique, le programme du ministère de l'Environnement, fait la distinction entre *Educación ambiental* (éducation à l'environnement) et *Capacitación para el desarrollo sostenible* (formation pour le développement durable). Éducation générale d'une part (pour les enfants, les jeunes, le grand public) et formation spécialisée d'autre part (dans les milieux de l'entreprise, à vocation économique). Cette distinction permet d'éviter une confusion dramatique entre ce qui est de l'ordre de l'éducation fondamentale et de l'ordre d'une formation orientée.

^{viii} Au Mexique, par exemple, on constate que d'une part, le «développement durable» n'apporte rien de neuf à l'éducation relative à l'environnement (déjà orientée vers le social, en particulier dans les pays en développement), sinon une dominante économique, mais que d'autre part, la proposition est poussée avec force par les instances internationales : d'où la concession d'adopter l'expression «Éducation relative à l'environnement pour le développement durable». Il s'agit bien d'une concession au pouvoir dominant et non d'un choix. (Edgar González Gaudiano, 2003)