

L'éducation relative à l'environnement et ses constats de développement durable et de l'avenir viable dans les écoles de la ville de Kindu

[Environmental education and its findings on sustainable development and the sustainable future in schools in the town of Kindu]

ASSANI WAKENGE Bonny¹⁻², Prosper SABIKENGE MUBANGU³, KONDE KIAMA NUMBI Joël⁴, SHINDANO MWAMBA Etienne⁵, and KAMANA LELA GRACE⁶

¹Provincial Division of Maniema, Office of Public Hygiene and Safety, RD Congo

²Higher Institute of Medical Techniques of Kindu, Department of public health, RD Congo

³University of Kindu, Faculty of Agronomic Sciences, Department of Natural Resources Management (Wildlife and Flora), RD Congo

⁴National Pedagogical University, Faculty of Agronomic Sciences, Department of Animal Science, UPN/Kinshasa, RD Congo

⁵Higher Institute of Medical Techniques of Kindu, Department of public health, RD Congo

⁶Higher Institute of Medical Science, Department of Nutrition and Dietetics, RD Congo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: In several reform projects, there is a concern to introduce into the curriculum different dimensions of education that address the main contemporary socio-environmental issues: environmental education (EE) is often formally legitimized, such as education for human rights, peace, democracy, intercultural relations, health education, development education and education for international solidarity.

From the astronaut's perspective, the entire Earth becomes a management object: only oneThe new world order will be able to save the Earth and lay the foundations for the sustainability of the Development. The global or global or international perspectives that are proposed for contemporary education are part of an astronaut's ethics. This is why you will agree with us that the research carried out in the schools of the city of Kindu produced a very marked Nihilism during the respondents, because out of Sixty-four schools visited that do the one hundred percent of our investigations, it follows that 18 schools have an average knowledge of environmental concepts of about 35%.

KEYWORDS: Education, Environment, Development, Sustainable-Development, Viable.

INTRODUCTION

Au tournant de ce millénaire, les grands courants culturels que l'on appelle modernité, de très nombreux pays ont entrepris ou entreprennent des réformes de leur système éducatif. De façon générale, l'éducation se veut plus ouverte à la prise en compte des caractéristiques et de la mouvance des réalités sociales d'aujourd'hui (Delors, 1996; Morin, 1999). En particulier, dans le plan éducatif National, il est observé dans plusieurs projets de réforme, la préoccupation d'introduire au curriculum différentes dimensions de l'éducation qui concernent les principales problématiques socio environnementales contemporaines: l'éducation relative à l'environnement (ERE) s'y retrouve souvent formellement légitimée, comme l'éducation

aux droits humains, à la paix, à la démocratie, aux relations interculturelles, l'éducation à la santé, l'éducation au développement et l'éducation à la solidarité internationale. Dans le but d'éviter un nouveau morcellement des objectifs de l'éducation mondiale et d'intégrer entre elles ces dimensions éducatives, divers cadres intégrateurs ont été proposés: entre autres, l'Éducation à la citoyenneté (Albala-Bertrand – Unesco, 1997), l'Éducation dans une perspective planétaire (Projet des Universités Francophones de l'Est du Canada, 1995), l'Éducation dans une perspective mondiale (CEICI), l'Éducation globale (GPE, 1987; Hétaire, 1997), l'Éducation pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale (Conseil de la Terre, 1992), l'Éducation pour le développement durable (Unesco, 1992), l'Éducation pour un avenir viable (Unesco, 1997; UICNCEC-LST, 1997), l'Éducation pour un monde solidaire et responsable (Fondation FPH, 1997), etc. Chacune de ces propositions globales mériterait d'être analysée en vue d'adopter ou de reconstruire un cadre intégrateur approprié à une éducation fondamentale, ouverte à la prise en compte, à la critique et la transformation des réalités contemporaines. Un tel cadre ne doit pas toutefois être perçu comme un carcan mais comme une proposition pour la recherche de signification, de cohérence et de pertinence basée sur une réflexion épistémologique et éthique dans les écoles de la ville de Kindu.

L'enjeu est considérable : il s'agit d'adopter des fondements pour l'éducation contemporaine et écologique au Maniema. Il s'agit également de situer l'éducation relative à l'environnement au sein du projet éducatif global et de consolider les liens qui l'associent aux autres dimensions de l'éducation. Malheureusement, à partir de l'observation critique de certaines pratiques plus limitées de l'ERE, les porteurs du projet d'EDD présentent une vision réduite de l'éducation relative à l'environnement, la restreignant à une approche naturaliste de l'environnement ou encore à une démarche réactive, essentiellement tournée vers la résolution de problèmes de type biophysique. Pourtant, nous verrons que l'ERE est une dimension fondamentale et non pas accessoire de l'éducation : elle concerne en effet la reconstruction du réseau des relations **personne-société-environnement**. A cet effet, nous soulignerons les limites et les écueils de la proposition de « *l'Éducation pour le développement durable* et de celle de « *l'Éducation pour un avenir viable* ». Nous esquisserons certaines grandes lignes d'une proposition alternative qui mérite sans doute d'être soumise à l'analyse : l'Éducation pour le développement de sociétés responsables.

Dans cet article, il sera question de la proposition de l'Unesco concernant l'Éducation relative à l'environnement (**ERE**) et celle pour le développement durable (**EDD**) et de sa reformulation sous l'appellation plus récente de l'Éducation pour un avenir viable (**EAV**). Selon les proposeurs de ces cadres intégrateurs, il y aurait un consensus international sur la pertinence et la nécessité de "réorienter l'éducation" en vue du développement durable. Sans analyse plus poussée, et à grands frais, l'Unesco entreprend donc d'inscrire le développement durable au centre du projet éducatif planétaire, considérant qu'il s'agit de la "finalité" même du développement humain (Unesco, 1988). L'éducation relative à l'environnement (ERE) se voit ici reléguée à une fonction instrumentale, parmi une longue liste d'autres "éducation à...", au service d'une telle finalité. Je pense que nos penchants sur cette étude à Kindu constituent un flambeau brûlant et incitant les chercheurs d'autres domaines d'emboîter les pas pour qu'ensemble, léguons dans l'esprit éducatif actuel un soubassement durable et viable de l'environnement. Les grands espoirs de la modernité, comme ses principaux symboles (pensons au mur de Berlin, entre deux -ismes), s'effondrent progressivement. Ces échecs ne remettent sans doute pas en cause la Légitimité des espoirs modernes porteurs de grands idéaux, mais ils sont plutôt tributaires de ce qui est advenu des projets initiaux dans la trame de l'histoire, à travers les diverses maladresses et "récupérations" opportunistes qui ont fini par les détruire (comme le libéralisme « sauvage » ou les régimes politico-économiques totalitaires). Face à cette déroute, on peut identifier quatre types de réaction: 1) le conservationisme, qui tente de sauvegarder et de renforcer les valeurs de la modernité; 2) le réformisme, qui propose des solutions instrumentales pour solutionner des problèmes concrets, ciblés: c'est la forme progressiste de la modernité (sorte d'hyper modernité selon l'expression de Spretnak, 1997), axée sur une préoccupation pragmatique de gestion efficace, associée au techno logicisme et à l'économisme; 3) le nihilisme, qui se nourrit de fatalisme et de dérision, qui refuse toute vision ou visée d'avenir et considère vaine la recherche de valeurs "sûres" et de signification "profonde"; 4) et enfin le transformisme, qui tourne la page pour envisager de nouveaux modes de penser, d'être, de faire et d'agir.

La postmodernité est plurielle La postmodernité est plurielle; elle se tisse dans la mouvance, l'abolition des ordres antérieurs, le questionnement et la recherche. Elle se caractérise entre autres par la coexistence de diverses manifestations du nihilisme (déconstructivistes) et par diverses avenues transformationnistes (reconstructivistes). Quant à l'éducation postmoderne, elle est certes confrontée aux défis que pose la génération nihiliste du "no future", mais elle ne peut être que reconstructiviste (selon la proposition de David R. Griffin, 1992)³. De façon générale, elle adopte une posture épistémologique relativiste (qui tient compte de l'interaction sujet-objet), inductive, essentiellement critique et socioconstructiviste, qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir; l'épistémologie postmoderne valorise le dialogue de savoirs de divers types (scientifique, expérientiel, traditionnel, etc.) dont la discipline n'est plus le principe organisateur et dont le critère de validité est la pertinence en regard de la transformation des réalités qui posent problème. Plutôt qu'une justification *a priori* des choix théoriques et stratégiques, on privilégie la dialectique théorie-pratique et l'évaluation *a posteriori*

des situations. L'éducation postmoderne adopte une posture éthique également relativiste (où le contexte est pris en compte), qui n'est pas a priori anthropocentriste ni individualiste, mais qui correspond à un processus de discussion critique entre les acteurs d'une situation, en vue de fonder des prises de position contextuellement adaptées.

La démocratie prend ici un tout autre sens qu'au sein de la modernité: celui d'une négociation pour une participation à la transformation des réalités sociales qui posent problème. La postmodernité tente de ne pas s'enfermer dans de grandes théories explicatives et narratives générales et se méfie des valeurs universelles. Ce qui n'empêche pas ses détracteurs d'y débusquer de nouveaux dogmes! C'est dans ce macrocontexte culturel, zone de lisière entre les diverses manifestations de la modernité qu'a évolué l'éducation relative à l'environnement et qu'est apparue l'éducation pour le développement durable pour un avenir viable. Nous analyserons sommairement ces propositions éducationnelles à la lumière entre autres de ce cadre d'analyse, reconnaissant toutefois les limites et les pièges d'une caractérisation binaire aussi remarquée dans la ville de Kindu comme si bien analysée ci-dessous :

PROBLÉMATIQUE CONCEPTUELLE DE L'ERE

Sur les terrains d'intervention, l'ERE a donné lieu à une diversité de conceptions, de la plus large à la plus étroite. Pour certains, considérant que l'environnement est "tout ce qui nous entoure" et que nous sommes nous-mêmes un environnement (Mc Innis, 1972), l'ERE correspond tout simplement à une éducation nouvelle, et le discours qui lui est rattaché est celui d'une pédagogie générale progressiste. C'est souvent le cas des intervenants qui "découvrent" l'éducation à travers leur nouvelle préoccupation d'ERE et confondent les deux⁶. "L'ERE, c'est amener les jeunes à s'actualiser eux-mêmes, c'est construire un projet de société", affirme-t-on dans cette perspective. Pour d'autres, l'ERE est étroitement associée à l'enseignement des sciences de l'environnement, considérées davantage comme sciences biophysiques. Et entre ces deux extrêmes, on retrouve une vaste gamme de conceptions (Sauvé, 1997a, 1997b) dont celle de l'éco-civisme, approche normative axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives. Dans une perspective moderne, à la recherche d'unicité et de valeurs sûres, la multiplicité de ces conceptions est mal venue. Il est question de rechercher des standards pour normaliser l'ERE⁷. Mais dans une perspective davantage postmoderne, qui valorise la diversité et la pertinence contextuelle, ces différentes conceptions peuvent être perçues comme complémentaires. L'objet de l'ERE est éminemment complexe: il s'agit du réseau des relations personne - groupe social - environnement. Il serait difficile d'englober l'hyper complexité de cet objet dans une seule proposition pédagogique. La multiplicité des regards, des discours et des pratiques complémentaires apparaît fort utile pour l'appréhender dans sa globalité. A la condition bien entendu d'associer les choix pédagogiques à une démarche critique, qui reconnaît les avantages mais aussi les limites de choix contextuellement adaptés, et qui les articule de façon cohérente, en fonction d'un référentiel explicite et justifié. Le problème ici n'est donc pas celui de l'existence d'une diversité de conceptions de l'ERE. C'est plutôt celui de l'enfermement dans une conception étroite ou celui de la fréquente incohérence entre les discours et les pratiques (rarement clarifiés), ce qui entraîne de la confusion et une perte d'efficacité. C'est aussi le manque de reconnaissance des balises qui permettent de délimiter l'espace éducationnel spécifique à l'ERE, de façon à ce que l'ERE ne se confonde pas à un grand Tout éducationnel indifférencié, non préhensible, ou encore ne soit pas restreint à l'une de ses composantes, de ses préalables ou de ses préoccupations satellites. L'"espace" de l'ERE correspond à l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement des personnes au sein de leur milieu de vie (figure 1); il s'agit de la troisième sphère, étroitement inter reliée aux premières :

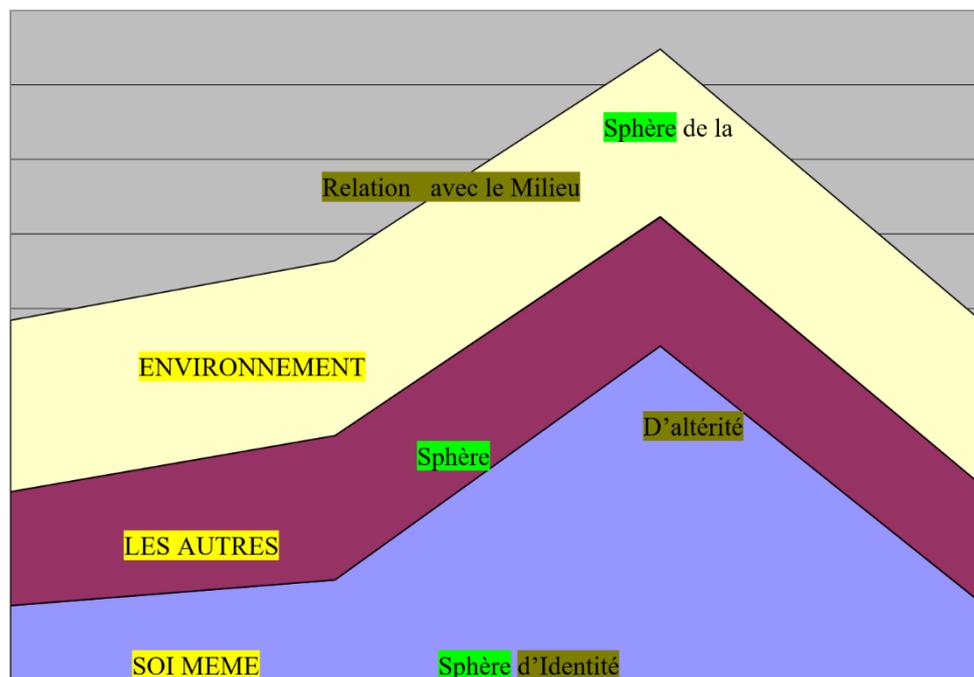


Fig. 1. L'Interconnexion Socio environnementale dans la ville de Kindu

Les trois sphères interalliées du développement personnel et social s'explique bien selon Lucie Sauvé de la manière suivante :

1. Il y a d'abord la sphère personnelle, celle de la construction de l'identité, où la personne se développe par confrontation à elle-même (à ses caractéristiques, à ses capacités, à ses limites); c'est là où se développent l'autonomie et la responsabilité envers soi-même, où l'on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation (avec les autres sphères);
2. Et puis, en étroite interrelation avec la sphère de de l'identité, il y a la sphère de l'altérité celle de l'interaction avec l'autre, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un groupe social. C'est dans cette sphère qu'on expérimente à la fois les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe, un sens de la responsabilité envers l'autre. C'est le lieu de l'éducation interculturelle, de l'éducation à la coopération, à la paix, aux droits humains, à la solidarité; c'est la sphère de l'éducation à la citoyenneté, qui implique l'apprentissage de la démocratie.
3. Enfin, la troisième sphère fait appel à l'éducation relative à l'environnement. Dans cette sphère de la relation au milieu de vie – jusqu'ici peu prise en considération en éducation - on se réfère à Oïkos, cette maison de vie que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants. *Oïkos* (cette racine grecque qui compose les mots éco-logie et éco-nomie) se construit et se transforme à la jonction entre nature et culture : elle est faite des composantes biophysiques du milieu, en étroite interactions avec les composantes socioculturelles des populations qui y vivent. La relation au milieu de vie est essentiellement médiatisée par la sphère des relations interpersonnelles et sociales. Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est sollicitée, au-delà de l'altérité humaine. Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit à une éthique éco centriste. . C'est le lieu de l'éducation éco-logique: apprendre à connaître sa maison de vie dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité; apprendre à s'y situer, à identifier et définir sa " niche " humaine dans l'écosystème global, apprendre à la combler adéquatement. Mais c'est aussi le lieu de l'éducation éco-nomique : apprendre à gérer ses propres rapports de consommation, à aménager et exploiter adéquatement l'espace partagé et les ressources communes. En somme, on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'Oïkos, notre maison de vie partagée. Ce n'est pas de "gestion de l'environnement" dont il est question ici, mais de plutôt de la "gestion" de nos propres rapport individuels et collectifs à l'environnement.

PROBLÉMATIQUE DE LA MISE EN ŒUVRE

A la problématique conceptuelle s'associe une problématique de la pratique de l'éducation relative à l'environnement. Déjà, les limites de l'ERE apparaissaient dans la Déclaration de Tbilissi (Unesco, 1978), qui proposait pour l'ERE une démarche réactive de résolution de problèmes. Certains parlent de l'"Affaire Tbilissi", qui aurait inscrit l'ERE dès le départ dans la rationalité instrumentale (De Potter, 1997). Par ailleurs, de façon générale, et en l'absence de moyens et de conditions adéquates, l'ERE jusqu'ici n'a pas été actualisée de façon satisfaisante, ni quantitativement ni qualitativement. Il faut reconnaître qu'elle a souvent été réduite à une seule éducation au milieu naturel, ou encore elle a été limitée à l'exploitation du thème de la gestion des déchets, dans une perspective d'éco-civisme. Associée surtout à l'acquisition de connaissances au sujet de l'environnement, elle a peu intégré le développement de compétences éthiques et critiques. Enfin, si l'objectif de l'action environnementale est de plus en plus valorisé par les enseignants et les animateurs, on note que l'action entreprise est rarement associée à une démarche réflexive et reste instrumentale. Certes il est possible de repérer de nombreux projets exemplaires qui témoignent d'une vision et d'une démarche globale d'ERE; on observe des avancées importantes. Mais malgré tout, le bilan reste faible en regard de l'importance des enjeux socio environnementaux et éducationnels en cause (Torres, 1996; Sauvé, 1997b).

Plusieurs critiques, tant chez les "naturalistes" (dont Steve Van Matre, 1990) que chez les tenants du développement durable ou de l'éducation pour la viabilité (par exemple, Sterling, 1996) soulignent que l'ERE n'a pas rempli sa mission et que les espoirs de changement n'ont pas été comblés. La réaction alors simpliste de nier la pertinence même de l'ERE sans discriminer l'application qui en est faite de l'essence même de cette dimension de l'éducation. Par exemple, on reproche à l'ERE de s'enfermer dans une perspective environnementale qui ne tient pas compte des aspects humains des problématiques. Pourtant, la Déclaration de Tbilissi, malgré son accent sur la résolution des problèmes plutôt que sur la vision de projets d'avenir, proposait somme toute une approche intégrée des réalités environnementales, mettant en évidence les liens étroits entre le développement économique et la conservation de l'environnement, de même que la nécessité d'une solidarité mondiale⁸. Plutôt que de discréditer l'ERE, ne conviendrait-il pas de reconnaître les entraves du contexte social et éducationnel dans lequel l'ERE a tenté de se déployer, et le peu de ressources consenties à son développement? L'exposé de la trame évolutive de l'ERE, la clarification de ses caractéristiques, et la discussion de ses principales limites et difficultés actuelles, nous permettent maintenant d'aborder l'analyse des récentes propositions de *l'Éducation pour le développement durable ou pour un avenir viable*. Ces dernières se présentent le plus souvent en effet en réaction contre les limites de l'ERE, telles qu'elles sont appréhendées par les proposeurs de ce "virage" éducatif, inspiré du Sommet de la Terre (Rio de Janeiro, 1992).

PROBLÉMATIQUE ÉTHIQUE

Ainsi, à la problématique conceptuelle de l'éducation pour le développement durable est associé à une problématique éthique. Le développement durable propose en effet la durabilité du développement lui-même, comme "finalité de l'humanité" (Unesco, 1988). Et la durabilité est perçue comme la valeur suprême vers laquelle doivent converger toutes les autres valeurs, comme le respect, la solidarité, la responsabilité, etc. La relation à l'environnement est subordonnée au développement économique: il n'y est question que de ne pas dépasser la capacité de support des milieux pour répondre aux besoins (non discutés) des sociétés de type occidentales actuelles et futures. La durabilité devient le fondement du système éthique de la réforme éducationnelle proposée.

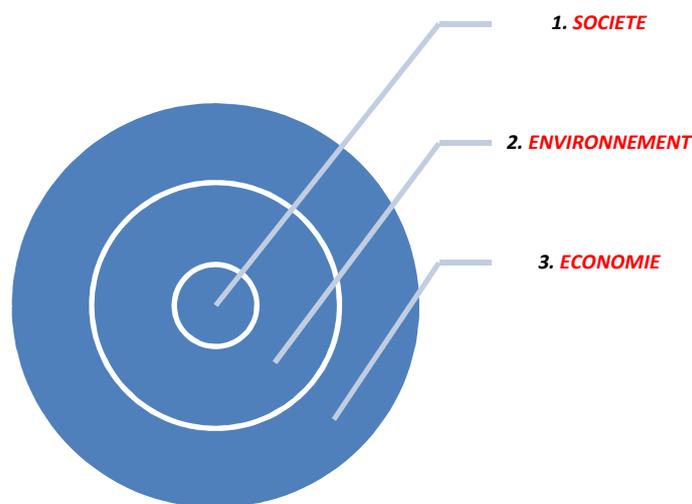


Fig. 2. Le schémas conceptuel du développement durable

Le terme développement implique l'idée d'une trajectoire. Or 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 tributaire de celui écologique). Notons qu'en ce sens, l'expression développement durable devient facilement un oxymoron (Desinger, 1990) et nous amène à des considérations absurdes, comme celle du développement minier durable (sustainable mining) tel que mis en lumière par Bob Jickling (1997).

Paradoxalement, et tel que déjà signalé, c'est précisément le flou conceptuel qui le caractérise qui fait la force (ou la faille selon les points de vue) de la stratégie du développement durable, puisqu'elle devient passe-partout. La citation de McPeck (1981, p. 1) au sujet de la pensée critique pourrait fort bien s'appliquer au développement durable: "For very often with such matters approval diminishes in inverse proportion to the clarity with which they are perceived".

On sait qu'il existe de nombreuses définitions du développement durable¹¹. Wolfgang Sach (1996b) présente pour sa part trois perspectives selon lesquelles il est possible d'envisager le développement durable. On remarquera que les deux premières sont tributaires non pas d'une éthique fondamentale mais d'une crise de la sécurité¹²:

* Selon la **perspective de la forteresse**, les peuples du Nord appréhendent les dangers de l'effet boomerang de la misère du Sud, et envisagent le développement durable, comme la viabilité de leur propre type de développement, à l'abri des menaces planétaires. Le Nord est salvateur et la forteresse ne pourra résister que si elle répand son modèle de développement. On peut observer que plusieurs programmes de formation au développement durable sont axés sur cette approche instrumentale (transmission de connaissances scientifiques, d'expertises technologiques et de compétences en gestion), qui privilégie les moyens pour atteindre un but dont la pertinence n'est jamais clarifiée, ni discutée.

* Selon la **perspective de l'astronaute**, la Terre entière devient un objet de gestion: seul un Nouvel ordre mondial pourra sauver la Terre et poser les balises assurant la durabilité du Développement. Les perspectives planétaires ou mondiales ou internationales qui sont proposées pour l'éducation contemporaine s'inscrivent dans une éthique de l'astronaute.

* La **perspective endogène** propose un développement alternatif. «L'économie de croissance menace les économies de subsistance: elle menace les bases de subsistance des humains et à long terme celle de la biosphère. Dans ce contexte, pour beaucoup de communautés, la «durabilité» ne signifie rien d'autre que la résistance au développement. La perspective endogène est à la recherche d'un "au-delà du développement" (selon l'expression de Gustavo Esteva, 1996), à l'abri de la désintégration culturelle et de la désintégration des mini-économies.

Certes de nombreux éducateurs qui prônent l'éducation pour le développement durable se dissocient de la première perspective. Mais elle demeure la clé explicative de nombreux choix politiques et économiques actuels. Par exemple, le Conseil américain du développement durable (President's Council on Sustainable Développement, 1997, p. 98) présente le développement durable comme un moyen de maintenir le "rêve américain", et indique que l'un des objectifs de l'éducation

pour le développement durable est d'accroître la compétitivité nationale. On retrouve ici, de façon très explicite, la logique de la modernité.

C'est pourquoi vous vous conviendrez avec nous que les recherches réalisées dans les écoles de la ville de Kindu ont produit un **Nihilisme** très marqué lors des enquêtes, car sur Soixante- quatre écoles visitées qui font les cent pourcent de nos investigations, il découle que 18 écoles ont une connaissance moyenne sur les notions environnementales à peu près **35%**, comme si bien décrit ci-dessous :

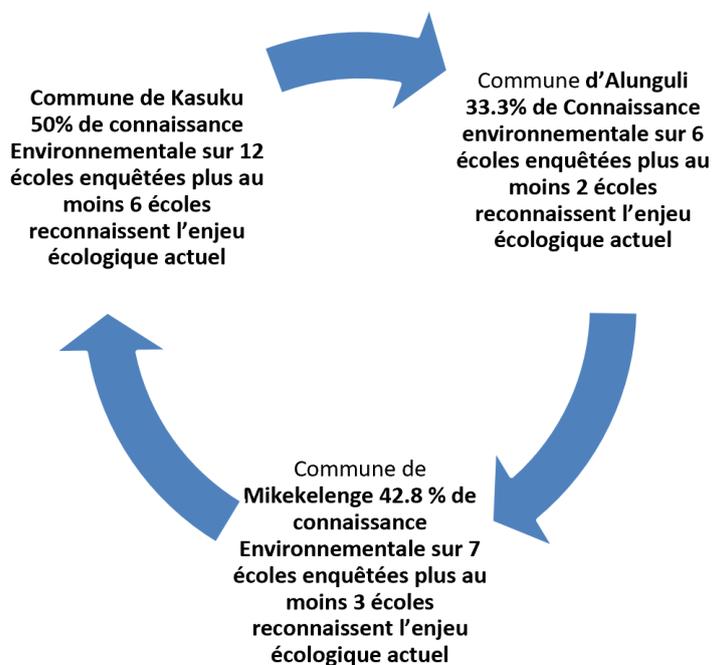


Fig. 3. Cycle de Connaissances Environnementales dans les Communes de la Villes de Kindu :

Listes des Ecoles enquêtées dans la ville de Kindu :

| N° | Les Ecoles enquêtées | Communes | Nombres | % |
|--------------|----------------------|------------------|-----------|-------------|
| 01 | MANGOBO | ALUNGULI | 6 | 24 |
| 02 | KANGE | | | |
| 03 | MABALA | | | |
| 04 | BIKENGE | | | |
| 05 | OFFICIELLE | | | |
| 06 | KAMA II | | | |
| 07 | KINDU VILLE | KASUKU | 12 | 48 |
| 08 | FURAHA | | | |
| 09 | DE L'EXCELLENCE | | | |
| 10 | JUHUDI | | | |
| 11 | NYOTA | | | |
| 12 | COLFADHEMA | | | |
| 13 | FARADJA | | | |
| 14 | TABERNACLE | | | |
| 15 | PO NYO | | | |
| 16 | MAPENDO | | | |
| 17 | KAPONDJO | | | |
| 18 | MAPENDANO | | | |
| 19 | LUMBULUMBU | MIKELENGE | 7 | 28 |
| TOTAL | | 3 | 25 | 100% |

Il découle de ce tableau que, l'éducation relative à l'environnement dans la ville de Kindu, existe encore dans un stade embryonnaire, c'est dire donc il n'y a jamais eu un programme qui enracine dès la base une connaissance succincte pouvant mieux préparer les enfants dans l'éveil actuel qui fonde ses astis sur la durabilité, la viabilité et la préservation de l'environnement dont la société est toujours réputée auteur de trouble.

En vérifiant bien ce tableau, l'interprétation accordée à ce niveau est claire, sur toutes les écoles de la ville de Kindu, 25 ont fait l'objet de notre constat dans cet article, qui réalisent alors le cent pourcent de nos investigations et dont 12 sont de la commune KASUKU à peu près 48%, 7 dans la commune de MIKELENGE soient 28%, puis la commune d'ALUNGULI soient 24%.

Mais après les enquêtes y afférentes, il s'assied que 6 écoles sur 12 ont quelques informations sur la gestion durable dans la commune de KASUKU, 2 sur 6 dans la commune d'ALUNGULI, 3 sur 7 dans la commune de MIKELENGE. C'est vrai que la ville de Kindu mérite plus des sensibilisations de ce genre, surtout qu'il serait judicieux de revoir un peu le programme d'enseignement Primaire pour cette dernière, afin d'y inscrire dans une véritable perspective d'écodéveloppement, soit un développement social intégral, de type endogène, fondé sur la participation responsable de tous les membres de la société surtout l'intelligentsia juvénile de Kindu. Ici, les perspectives de développement économiques sont subordonnées à un projet social global, pertinent en regard du contexte culturel et bio régional, et arrimé à une reconstruction harmonieuse du réseau des relations personne-société-environnement vers l'adoption d'une qualité d'être.

EN CONCLUSION

Au terme de cet article, il importe enfin d'insister pour que le débat actuel ne glisse pas vers une méprise : ce qui est en cause, ce n'est pas la colonisation verte de l'ERE ou de son remplacement par autre chose (tel qu'appréhendé par Knapp, 1998). Certes l'ERE dérange, surtout si elle est associée à une critique sociale et éducationnelle qui amène à remettre en question des lieux communs, et si elle demande un effort d'engagement et de transformation profonde. Mais la spécificité, la légitimité et l'importance de l'ERE ne peuvent être remises en cause. A travers les débats qui entourent la détermination de son référentiel de base, l'ERE demeure une dimension fondamentale et inéluctable de l'éducation contemporaine. Elle n'est pas une affaire de mode, de slogan ou d'étiquette. Ce qui est en cause, c'est la recherche d'un cadre éducationnel global pour y introduire et y intégrer entre elles les différentes dimensions de l'éducation contemporaines qui tentent de contribuer à la résolution des principales problématiques socio-environnementales de nos milieux de vie en particulier notre ville de Kindu et en Générale la R D Congo notre beau pays. Finalement, dans une perspective reconstructiviste, il s'agit d'une quête de sens, de signification globale, de trajectoire humaine qui en vaille la peine. Le débat est celui de trouver les fondements d'une éducation apte à promouvoir un développement humain intégral. Malheureusement, il semble qu'à l'issue de la Conférence de Thessalonique, l'Unesco (1997) ait tranché trop rapidement en faveur d'une proposition réductrice où l'ERE se voit récupérée, réduite, subordonnée. L'affaire n'est sans doute pas close pour autant!

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier les collaborateurs suivants pour l'enrichissement de leurs commentaires critiques comme dernière main de cette œuvre : Professeur Moise KALAMBALI, Professeur Louis LONGANZA BABOY, Professeur NYONGOMBE Nathan.

REFERENCES

- [1] Albala-Bertrand, L. (1997). What is citizenship education? International Bureau of Education, Paris: UNESCO.
- [2] Aronowitz, S. et Giroux, A. (1991). Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- [3] Batchily Bah, M. (1997). Communication présentée dans le cadre de la Conférence-débat au Forum international francophone de l'éducation relative à l'environnement. Platet' ERE, Montréal, 6-11 novembre, 1997.
- [4] Bertrand, Y. et Valois, P. (1992) *École et sociétés*, Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- [5] Book chin, M. (1990). *The Philosophy of Social Ecology*. Montréal : Black Rose Books.
- [6] CEICI – Centre d'Éducation Internationale et de Coopération internationale (sans date). *L'éducation dans une perspective mondiale*. <http://www.cam.org/~intro/epm.htm>
- [7] CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1988) *Notre avenir à tous* (Rapport Brundtland), Montréal: Éditions du Fleuve, Les publications du Québec, Montréal.

- [8] CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1993). *Agenda 21 - Programme d'action pour le développement durable : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement. Juin 1992. Rio de Janeiro, Brasil, New York : Nations unies.
- [9] Colin N. Power (1997) Editorial : Une heureuse union - La connexion INISTE, *Connexion, Bulletin international de l'enseignement scientifique et technique et de l'éducation environnementale de l'Unesco*, 23(1), p. 2.
- [10] Conseil de la Terre (1993) *L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*, Traité des ONG dans le cadre du Forum Global, Rio de Janeiro, Juin 1992.
- [11] Constas, M.A. (1998). The changing nature of educational research. *Educational Researcher*. 27 (2),26-33.
- [12] Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- [13] DePotter, G. (1997). *Enjeux de la recherche en éducation relative à l'environnement*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur la recherche en éducation relative à L'environnement. Université du Québec à Montréal, 5-6 novembre, 1997.
- [14] Desinger, J. (1990) Environmental education for sustainable development, *Journal of Environmental Education*, Vol. 21, no 4, p 3-6.
- [15] Englehart, P. (1996). *L'Homme mondial - Les sociétés humaines peuvent-elles survivre ?* Paris : Arléa.
- [16] Esteva, G. (1996) Au-delà du développement in Sach, W et Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété, p. 87-138.
- [17] Fazenda, I. (1998). La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : une synthèse de recherches effectuées au Brésil. in Lenoir, Y et Sauvé, L. Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1). 95-115.
- [18] Fien, J. (1996). *Learning for a Sustainable Future*. Paris: Unesco Flogaitis, E. (1997) *The Contribution of Environmental Education in Sustainability*, Communication présentée dans le cadre de la Conférence *Environnement et Société: Éducation et sensibilisation du public à la viabilité*, Thessalonique, Grèce, 8-11 décembre, 1997.
- [19] FPH - Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- [20] Freitag, M. (1996). Le dilemme des sciences sociales dans la postmodernité : étudier et orienter la société ou produire le social. in Rafie, M. (1996). *Les sciences humaines : état des lieux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 129-141.
- [21] Gaudiano, É. G. (1998). Debate conceptual y expectativas nacionales y regionales de la educación ambiental. *Basica*. Mayo-Agosto de 1998, No 23, 37-49.
- [22] GPE - Global Perspectives in Education, Inc. (1987) *Report on the Study Commission on Global Education*, New York.
- [23] Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford : Stanford University Press. Giordan, A. et C. Souchon (1991) *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Les Z'Éditions.
- [24] Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, trends and the problems of marginalisation*. Melbourne (Victoria): The Australian Council for Educational Research.
- [25] Griffin, D.R. (1992). Introduction to Suny Series in Constructive Postmodern Thought, in Orr, D.(1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*, New York: State of New York Press.
- [26] Hardin, (1996). The tragedy of the commons. *Science*, 162, p. 1243-1248.
- [27] Hénaire, J. (1997). Le projet d'éducation « globale » et la citoyenneté mondiale. Quelques observations. In Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'Homme et de la paix. *Droits de l'Homme et citoyenneté. Des repères pour agir*. Collection thématique. No 5, Juin 1997, Genève.
- [28] Henriot, J. (1995). Responsabilité. *Encyclopaedia Universalis*. Corpus 19. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- [29] Hentsch, T. (1996). Sciences humaines et (post) modernité : postérité d'un non-lieu. in Rafie, M. (1996). *Les sciences humaines: état des lieux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 3-13.
- [30] Huckle, J. (1996) Realizing sustainability in changing times. in Huckle, J. et Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan Publications Ltd.
- [31] Hungerford, H., Litherland, R.A., Peyton, R.B., Ramsey, J.M., Tomera, A.M. and T.L. Volk (1992), *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions: Skill Development Modules*, Champlain: Stipes Publishing Company.
- [32] Jickling, B. (1997). *Environmental Thought, the Language of Sustainability, and Digital Watches*. Paper prepared for the 6th International TOUCH Conference. Center for Environmental Education and Ethics, Horni Marsov, Krkonose, Czech Republic, April 26 to May 2, 1997.
- [33] Sachs, W et Esteva, G. (1996a) *Des ruines du développement*, Montréal : Écosociété.
- [34] Sachs, W. (1996b) L'anatomie politique du *développement durable*, in "L'ERE post-moderne.