

**MOBILISER LA SOCIÉTÉ PAR L'ÉDUCATION
ET LA SENSIBILISATION À L'ENVIRONNEMENT
ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE :
UNE PRIORITÉ À L'HEURE DE L'ANTHROPOCÈNE**

Charles-Hubert BORN

Professeur à l'Université catholique de Louvain (1)

Avocat

Je préfère la conscience à la consigne (V. HUGO)

Il ne s'agit pas d'apprendre pour admettre, mais de comprendre pour agir

(A. GIORDAN, à propos de l'éducation à l'environnement)

INTRODUCTION

Le réchauffement climatique et l'érosion de la biodiversité qui se dessinent à l'horizon laissent le père que je suis bien songeur. Quel monde laisserai-je à mes deux fils ? Le week-end, je les observe, fascinés par les publicités télévisées vantant des jouets aux couleurs criardes, se chamaillant devant une console de jeux, me suggérant mille achats inutiles au supermarché. Pas si simple de les convaincre de m'accompagner dans le bois ou en montagne, de leur parler de la beauté de la nature et de la nécessité de préserver l'environnement.

Je m'interroge sur ma responsabilité en tant que parent et sur celle de nos pouvoirs publics comme des médias dans la représentation qu'ils se font des enjeux environnementaux de notre époque, dans leur attitude face au monde non-humain, dans leur conception du « bonheur » dans une société consumériste à l'excès. Quelles valeurs vais-je leur transmettre, quel exemple suis-je pour eux au quotidien ? Seront-ils conditionnés, comme je le suis encore à nombre d'égards, par notre contexte familial et social, encore trop peu sensible à ces questions, par nos habitudes de vie, par notre attitude de dégoût à la vue d'un insecte, par notre ignorance, parfois hypocrite, des conséquences environnementales et sociales de nos choix de consommation ? Face à l'adversité climatique, seront-ils prêts à renoncer

(1) Charles-Hubert Born (charles-hubert.born@uclouvain.be) est membre du Séminaire de recherche en droit de l'environnement et de l'urbanisme (SERES) et affilié au Centre de recherche sur la biodiversité (BDIV) de l'Université catholique de Louvain. L'auteur remercie vivement J. Sambon, X. Thunis et T. Dedeurwaerdere pour leurs précieux commentaires. Toute erreur n'est évidemment imputable qu'à l'auteur. La matière est arrêtée au 1^{er} septembre 2015.

aux aspects les plus superflus du confort moderne, vantés si efficacement par le marketing publicitaire, pour choisir une vie plus sobre, moins vorace en ressources ? Resteront-ils indifférents à la disparition des rhinocéros blancs dans la nature, au sort de ces myriades d'espèces « sans intérêt » qui régressent en silence ?

Le présent article tente d'évoquer ce qui me semble être l'un des défis majeurs pour le droit de l'environnement contemporain. À l'heure de l'Anthropocène, le législateur ne peut plus se contenter d'assurer un arbitrage entre protection de l'environnement et développement socio-économique, en limitant de façon « raisonnable » les conséquences environnementales de nos activités. Il ne lui suffit plus d'établir des procédures d'accès à l'information, d'évaluation et de participation pour mieux informer la décision en matière de gestion des ressources. Vu l'urgence, le droit du cadre de vie doit être plus ambitieux : il doit viser à *mobiliser l'ensemble de la société en faveur d'une soutenabilité forte* (2), à même de contenir la déstabilisation climatique et écosystémique qui s'annonce. À cet effet, il doit viser à transformer le ressort même de nos comportements face à la crise écologique. Il doit agir sur les facteurs, externes et internes, qui nous dissuadent d'agir en ce sens. Il doit contribuer à rendre durables notre vision du monde, nos aspirations, nos valeurs, nos rêves. Il doit, en un mot, nous permettre de refonder notre relation à la nature. Je suis convaincu que l'indispensable transition écologique ne sera possible qu'à cette condition.

Après avoir rappelé l'urgence d'une transformation de nos modes de vie et de nos mentalités (I) et identifié les causes profondes de notre attitude face à la crise environnementale (II), j'évoquerai les voies possibles pour mobiliser la société en faveur du développement durable (III) et tenterai d'en identifier les fondements juridiques possibles (IV). J'explorerai enfin, sous l'angle juridique, les potentialités et les limites du droit pour opérer cette transformation dans un domaine clé, à savoir l'éducation à l'environnement et au développement durable (V).

I. – DE L'URGENCE DE TRANSFORMER NOS MODES DE VIE ET NOS MENTALITÉS POUR RESTER DANS LES LIMITES PLANÉTAIRES « SÛRES »

Selon Paul Crutzen et Eugene Stoermer, nous entrons aujourd'hui dans une nouvelle ère géologique, l'Anthropocène (3). L'homme est devenu, depuis

(2) Pour les économistes, la « soutenabilité forte » (H.E. Daly, *Steady state economics*, 2^e édit., Washington D.C. Island press, 1991) est une conception du développement durable selon laquelle capital naturel et capital artificiel sont complémentaires et non substituables, contrairement à ce que suggère le concept de soutenabilité « faible », qui admet que le capital artificiel peut remplacer le capital naturel (J.M. HARTWICK, « Intergenerational equity and the investing of rents from exhaustible resources », *The American economic reviews*, 1977, pp. 972-974).

(3) P. CRUTZEN et E. STOERMER, « The anthropocene », *IGBP Newsletter*, n° 41, 2000. Sur l'évolution de ce concept encore très débattu, voy. Ch. BONNEUIL et J.-B. FRESSOZ, *L'événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Paris, Seuil, 2013.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 449

l'avènement de la révolution industrielle et l'explosion démographique du XX^e siècle, la principale force géophysique agissant sur la planète, au point de transformer profondément et irréversiblement l'atmosphère, l'eau, les sols et le monde vivant. Comme le souligne J. R. Mc Neill, « avec le recul, le changement environnemental apparaîtra sans doute comme le phénomène le plus important de l'histoire du [XX^e] siècle » (4). L'histoire humaine se confond désormais avec l'histoire de la Terre.

En soi, ce phénomène n'est que le reflet de l'extraordinaire vitalité de l'espèce humaine et de sa capacité à se développer, grâce à son intelligence et à ses facultés d'adaptation. Nul ne peut contester la formidable amélioration de notre sort en tant qu'espèce qu'a permise l'exploitation systématique des ressources naturelles et des énergies fossiles depuis le XIX^e siècle (5). Les conséquences écologiques et sociales de cette emprise soudaine – à l'échelle des temps géologiques – de l'homme sur la planète risquent cependant de menacer ce développement par un bouleversement irréversible des conditions biophysiques sur Terre à court ou moyen terme. Les changements globaux en cours pourraient entraîner la biosphère dans des états instables, difficilement prévisibles et potentiellement dangereux pour l'humanité elle-même. Selon l'équipe de J. Rockström, pas moins de quatre des dix grandes « limites planétaires » (*safe planetary boundaries*) – soit les seuils biophysiques que l'humanité ne doit pas dépasser si elle veut continuer à se développer dans un écosystème « sûr » et éviter de possibles changements brutaux dans l'environnement – sont aujourd'hui dépassées, à savoir le dérèglement climatique, la perte de biodiversité, l'interaction avec le cycle de l'azote et, plus récemment, avec le cycle du phosphore (6). D'année en année, malgré les efforts consentis, se précise le spectre d'un réchauffement de l'atmosphère de 3, voire 4°C en moyenne, synonyme de bouleversements majeurs à l'échelle planétaire : hausse des températures, changements dans les régimes de précipitations, fonte des glaciers, désertification, élévation du niveau des mers et recul des côtes, redistribution des types de végétation et augmentation des épisodes climatiques extrêmes. Les prédictions des scientifiques les plus pessimistes semblent elles-mêmes en dessous de la réalité (7).

Les conséquences néfastes pour l'humanité n'en seront que plus sévères – déplacements de population, mortalité accrue des personnes vulnérables,

(4) J. R. McNEILL, *Du nouveau sous le soleil. Une histoire de l'environnement mondial au XX^e siècle*, Seyssel, éd. Champ Vallon, 2010 (quatrième de couverture).

(5) Voy. le rapport sur la réalisation des Millenium Development Goals adoptés en 2000 (UNITED NATIONS, *Millenium Development Goals Report 2014*, p. 4 (<http://www.un.org/millenniumgoals/2014%20MDG%20report/MDG%202014%20English%20web.pdf>)).

(6) J. ROCKSTRÖM et AL., « A Safe Operating Space for Humanity », *Nature*, vol. 461, 24 septembre 2009, réactualisé en 2015 : W. STEFFEN et AL., « Planetary Boundaries : Guiding Human Development on a Changing Planet », *Science*, 13 février 2015, vol. 347, n° 6223.

(7) Il semble par exemple, d'après la NASA, que l'élévation du niveau des océans est plus rapide et plus importante que les prédictions les plus pessimistes du dernier rapport du GIEC (« La NASA estime que les océans monteront d'au moins un mètre au prochain siècle », *Le Monde*, 27 août 2015).

redistribution géographique des maladies, dommages aux biens, conflits armés pour les ressources, etc. (8). La dégradation de la biodiversité s’accompagne, pour sa part, d’une régression généralisée des services collectifs rendus par les écosystèmes, pourtant infiniment moins coûteux à assurer que leur remplacement par des solutions technologiques (9).

Le moteur fondamental de la crise écologique actuelle réside dans la combinaison d’une expansion démographique exponentielle de l’espèce humaine et d’une augmentation constante de la demande unitaire moyenne en ressources et en énergie partout dans le monde (10). Celle-ci est stimulée par la diffusion à l’échelle mondiale du mode de vie occidental et son modèle de sécurité, de bien-être et de confort matériel, fruit de notre civilisation du « Progrès ». Profondément ancré dans la culture européenne et américaine et désormais quasi-universel (11), le modèle consumériste repose sur une croissance économique continue, basée sur une exploitation intensive des ressources, renouvelables et non-renouvelables, à des taux incompatibles avec le respect des « limites planétaires » (12). Dominante aujourd’hui, l’économie de marché globalisée est tout entière axée sur la réalisation de cet idéal.

Cette poursuite du rêve matérialiste n’est que la manifestation visible d’une rupture de plus en plus radicale de l’homme occidental avec la nature. Désormais majoritairement urbaine (13), vivant la majeure partie de son temps à l’intérieur d’enceintes artificielles – bâtiments et véhicules –, ne devant plus rechercher ou produire elle-même sa nourriture, une grande partie de la population humaine a progressivement perdu le contact avec les écosystèmes sur lesquels repose pourtant sa survie et sa prospérité. Les enfants souffriraient de façon croissante d’un « trouble de déficit de nature » (*nature deficit disorder*), du fait de la réduction du temps passé dans le milieu naturel, des craintes de leurs parents pour leur sécurité et de leur attraction pour les écrans (14). La société tout entière se déconnecte progressivement des écosystèmes dont elle fait pourtant partie intégrante,

(8) Voy. la synthèse du cinquième et dernier rapport du GIEC (2013) : GIEC, *Changements climatiques 2013, Les éléments scientifiques, Résumé à l’attention des décideurs, résumé technique et foire aux questions*, 2013 (<http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/wg1/WG1AR5-SummaryVolume.FINAL.FRENCH.pdf>).

(9) Pour une synthèse globale, voy. SECRETARIAT OF THE CONVENTION ON BIOLOGICAL DIVERSITY, *Global Biodiversity Outlook 4 — Summary and Conclusions*, Montréal, 2014, 20 pp.

(10) Voy. les explications de J. R. McNEILL, *op. cit.*, chap. 9 et s.

(11) À titre d’exemple, selon la Banque mondiale, 75 % de la population mondiale possédait un téléphone portable en 2012 (<http://www.cnetfrance.fr/news/75-de-la-population-mondiale-est-equipee-d-un-telephone-portable-39774312.htm>).

(12) En 2015, plusieurs associations dont le WWF estiment que l’homme a consommé l’ensemble des ressources renouvelables de la planète nécessaires à la satisfaction de ses besoins annuels à la date du 13 août (<http://www.overshootday.org/>).

(13) En 2014, 54 % de la population mondiale (73 % en Europe, 82 % en Amérique du Nord) habite en milieu urbain, contre 30 % en 1950 (UN, *World Urbanization Prospects : The 2014 Revision, Highlights*, 2014 [ST/ESA/SER.A/352]).

(14) R. LOUV, *Last Childs in the Woods, Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, 2nd ed., Chapel Hill, NC, Algonquin Books, 2008.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 451

quoi qu'elle s'en défende. Héritage de Galilée et de Descartes, le fondement philosophique de cette rupture est celui de l'opposition nature-culture, du dualisme radical entre l'esprit et la matière, de la distinction ontologique entre le sujet et l'objet (15). Le modèle consumériste repose sur l'idée selon laquelle l'être humain est en mesure, par sa toute-puissance technologique, de s'affranchir des limites de fonctionnement des écosystèmes en les transformant à sa guise et ainsi de satisfaire sans contraintes ses besoins et envies matériels. L'homme se perçoit comme un être supérieur, hors de la nature, qu'il domine et qu'il doit asservir, sans prendre conscience du caractère fini des ressources planétaires et de sa dépendance aux écosystèmes. Comme le souligne Edgar Morin, «[à] la vision d'un homme 'sur-naturel' ne s'est pas encore substituée la vision de notre interdépendance complexe avec le monde vivant, dont la mort signifierait notre mort » (16).

II. — DE LA NÉCESSITÉ DE MOBILISER LA SOCIÉTÉ POUR ASSURER UNE TRANSITION EFFICACE ET ÉQUITABLE VERS UNE DURABILITÉ « FORTE »

C'est dire si le défi à relever est immense. Il s'agit d'opérer une transition extrêmement rapide – l'horizon 2050, voire 2030, est souvent cité – vers une économie bas-carbone et respectueuse de la biodiversité, à même de satisfaire, le plus équitablement possible, non seulement les besoins alimentaires, énergétiques, résidentiels, éducatifs et sanitaires de base de dix milliards d'êtres humains, mais aussi leur légitime aspiration à un minimum de sécurité et de confort. Ceci suppose un changement radical dans nos façons d'utiliser l'énergie, d'occuper et d'exploiter l'espace, de consommer les ressources et de produire des déchets. En un mot, il s'agit de transformer nos modes de vie en l'espace d'une ou deux générations.

L'homme en est-il capable, du haut de sa puissance ? La réponse est incertaine. Certes, depuis une dizaine d'années, la prise de conscience est réelle et un lent virage s'amorce. La science décrit avec de plus en plus de précision et de fiabilité les interactions entre activités humaines et environnement et leurs conséquences probables. Fortes de cette information, les politiques publiques visant à promouvoir un développement soutenable se mettent en place dans la plupart des États, à tous les niveaux d'organisation. Les progrès sont indéniables, en Europe et aux États-Unis, mais aussi en Asie et en Afrique. Des objectifs de plus en plus ambitieux sont fixés, des programmes d'action sont mis en place, la société civile et même les multinationales (17) commencent à se mobiliser. Les performances écologiques des machines et des infrastructures s'améliorent, les rendements unitaires

(15) Pour une synthèse originale de cette évolution, voy. S. RABOURDIN, *Replanter les consciences. Une refondation de la relation Homme/Nature*, Gap, éd. Yves Michel, 2012.

(16) E. MORIN, « Changer le rapport de l'homme à la nature n'est qu'un début », *Le Monde*, 12 juin 2009.

(17) S. LAUER, « Treize multinationales soutiennent le sommet climatique de Paris », *Le Monde*, 29 juillet 2015.

augmentent, permettant de réduire l'impact individuel de nos activités. Les mentalités elles-mêmes évoluent dans le bon sens, si l'on compare les comportements des particuliers durant les années 1950 et aujourd'hui : le tri et le recyclage des déchets sont devenus une habitude de vie bien ancrée en Europe, l'empoisonnement des nuisibles et la tenderie ont considérablement régressé, les circuits courts dans l'alimentation se mettent en place, l'économie circulaire fait son chemin, etc.

Et pourtant, les indicateurs environnementaux, globalement et sauf exception, ne montrent pas d'infléchissement majeur, que du contraire (18) – comme le veut la théorie de « l'effet rebond » (19). Ce seul constat suffit à démontrer l'insuffisance des mesures prises, en dépit des efforts et progrès réalisés. Lancée à pleine vitesse dans la surconsommation, notre société vire encore trop lentement pour échapper à la tempête. Qu'est-ce qui explique cette incapacité à réagir rapidement et drastiquement face à un horizon si menaçant ? Comment y remédier ? Il s'agit d'identifier non plus seulement les causes immédiates de la crise écologique, rappelées ci-avant, mais ses ressorts profonds.

Lorsqu'il est interrogé sur les responsabilités dans la crise écologique contemporaine et les solutions à y apporter, le public est souvent tenté d'incriminer l'indigence des « décideurs », des « élites » qui le gouvernement (20), sans songer que, dans les démocraties représentatives modernes, c'est lui-même qui les a choisis, par le mécanisme de l'élection périodique. D'aucuns préconisent l'instauration d'une « démocratie écologique », participative et donnant une voix aux générations futures (21). Les innovations dans la gouvernance sont, certes, éminemment souhaitables, mais elles ne sauraient suffire pour susciter des changements suffisamment rapides et drastiques dans nos choix de consommation et de production. Seule la frange, encore bien trop réduite, de la population déjà convaincue de l'importance de ces changements est prête à adhérer à un tel programme.

La seule voie – démocratique – envisageable pour maintenir à temps le développement des sociétés humaines dans les limites planétaires serait de réussir à susciter en quelques années une *mobilisation volontaire et massive* d'une grande majorité de citoyens, d'entreprises et de groupes d'intérêt influents en faveur d'une durabilité « forte », se traduisant par un changement majeur des modes de consommation et de production. Par mobiliser,

(18) Voy., entre autres, le dernier rapport du GIEC ou encore les conclusions du *Global Biodiversity Outlook 4*, précités.

(19) Selon cette théorie, les progrès technologiques dans la réduction de notre impact sur l'environnement par l'effet de technologies moins polluantes sont contrebalancés par l'effet cumulé de l'explosion démographique et de l'augmentation de la production et de la consommation. Ainsi, les voitures polluent moins aujourd'hui, mais sont remplacées plus souvent et sont plus nombreuses. Voy. P. JACQUEMOT, v° « Effet rebond », *Dictionnaire du développement durable*, Paris, éd. Sciences Humaines, 2015, p. 174.

(20) S. CLAYTON et G. MYERS, *Conservation Psychology, Understanding and promoting human care for nature*, Oxford, éd. Wiley-Blackwell, 2012, p. 30, citant Böhm, 2003.

(21) Voy. D. BOURG et K. WHITESIDE, *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*, Paris, Seuil, 2010.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 453

j'entends l'ensemble des mesures visant à informer, conscientiser et responsabiliser le public et à modifier ses comportements en faveur d'une conception du développement compatible avec le respect des limites planétaires. Au-delà de la sensibilisation, la mobilisation appelle à l'action : il ne suffit pas de convaincre le public du bien-fondé d'une politique de durabilité forte, il faut surtout que chacun y contribue effectivement. Tant que les citoyens ne réclameront pas eux-mêmes, tous partis politiques confondus, un programme ambitieux de protection de l'environnement, tant que les consommateurs n'exigeront pas des entreprises des produits et services écologiques, respectueux de la santé et équitables, tant que les entreprises elles-mêmes ne prendront pas des engagements forts en termes de responsabilité sociétale, tant que les pouvoirs publics ne décideront pas de devenir exemplaires, les efforts en faveur d'une transition écologique et sociale resteront trop timides, trop lents, trop disparates pour réduire significativement notre empreinte sur la biosphère et les risques qu'elle induit.

Un tel changement volontaire de comportement suppose une révolution psychologique, morale et culturelle : il nous faut prendre conscience des conséquences écologiques et sociales de notre mode de vie, revoir notre perception, nos valeurs, notre attitude face à la nature et aux risques environnementaux, réviser notre conception matérialiste du « bonheur » (22), en un mot refonder notre relation à la nature (23). Comme le suggérait dès 1975 la Charte de Belgrade pour l'éducation à l'environnement :

« We need nothing short of a new global ethic – an ethic which espouses attitudes and behaviour for individuals and societies which are consonant with humanity's place within the biosphere ; which recognizes and sensitively responds to the complex and ever-changing relationships between humanity and nature and between people » (24).

Le constat est sans doute trivial, mais, paradoxalement, il reste encore insuffisamment compris par le législateur, qui tente d'infléchir les comportements par la contrainte ou par des incitants sans une véritable réflexion, ni sur ce qui les induit, ni sur les fondements éthiques qui justifient ses mesures. Or, le droit peut contribuer de façon décisive à la transformation de notre attitude face à la nature. Il peut, il doit la légitimer, l'encourager, l'imprimer au corps social par une stratégie globale et intégrée de communication, d'incitation, d'éducation et de sensibilisation à l'environnement fondée sur une connaissance approfondie de notre relation à la nature. Il ne s'agit évidemment pas de remettre en cause notre système de libertés publiques et encore moins de manipuler à son insu le public – comme le fait le marketing commercial. Il s'agit de donner aux acteurs les moyens de modifier volontairement leurs choix de vie dans leur propre intérêt comme dans celui de la collectivité et celui du monde non-humain.

(22) C.D. SAUNDERS, A.T. BROOK, O.E. MYERS Jr, « Using Psychology to Save Biodiversity and Human Well-Being », *Conservation Biology*, 2006, vol. 20 (3), p. 703.

(23) En ce sens, V. MARIS, *Philosophie de la biodiversité, Petite éthique pour un monde en péril*, Paris, Buchet-Chastel, 2010, pp. 195 et s.

(24) *Charter for Environmental Education*, UNESCO-UNEP International Environmental Workshop, Belgrade, 17-22 octobre 1975.

III. – LES VOIES ENVISAGEABLES POUR MOBILISER LA SOCIÉTÉ EN FAVEUR D’UNE DURABILITÉ « FORTE »

Le tout est de savoir comment susciter, rapidement et massivement, l’adhésion volontaire et en connaissance de cause des acteurs à un projet de société moins exigeant en ressources, alors que sa mise en œuvre suppose des sacrifices à titre individuel et collectif. Il ne s’agit pas seulement d’apprendre aux gens à ne pas jeter de déchets par terre ou d’acheter quelques produits « bio », mais de les conscientiser et de les aider à réorienter l’ensemble de leurs décisions ayant un impact négatif, direct ou indirect, individuel ou cumulatif, sur l’environnement – consommation, loisirs, études, profession, logement, voyages, vote, éducation, etc. L’objectif est de faire naître progressivement chez les individus une vision durable du monde, une véritable « culture environnementale » (*environmental literacy*) (25).

L’élaboration d’une telle stratégie par les pouvoirs publics est difficile à concevoir, tant les interactions entre nature et culture sont complexes et plurielles, selon le contexte social et culturel concerné (26). L’apport des sciences sociales, et tout particulièrement celui de la philosophie de l’environnement (27), de la psychologie de la conservation (28), et de la sociologie environnementale (29), est ici crucial (30). Les sciences sociales restent encore largement négligées par le droit de l’environnement, qui se contente souvent d’intégrer, en les pondérant, les enseignements de l’écologie (31) et de l’économie pour encadrer les activités humaines sans les entraver excessivement. C’est une grave lacune, car l’intégration de considérations d’ordre philosophique, psychologique et sociologique dans la conception et la mise en œuvre des politiques de transition permettrait d’en assurer une meilleure

(25) *Ibid.*, p. 115.

(26) Voy. l’ouvrage de S. PILGRIM et J. PRETTY (eds.), *Nature and Culture. Rebuilding Lost Connections*, Londres/Washington, Earthscan, 2010.

(27) Les ouvrages sur la philosophie environnementale sont légion. Pour une analyse rigoureuse des fondements philosophiques des politiques environnementales, voy. M. STENMARK, *Environmental Ethics and Policy Making*, Burlington, Ashgate, 2002. Pour une réflexion récente au carrefour de la philosophie et de l’écologie, voy. C. LARRÈRE et R. LARRÈRE, *Penser et agir avec la nature, une enquête philosophique*, Paris, La Découverte, 2015.

(28) Discipline récente, la psychologie de la conservation est définie comme « the scientific study of the reciprocal relationships between humans and the rest of nature, with a particular focus on how to encourage conservation of the natural world » (C.D. SAUNDERS, « The Emerging Field of Conservation Psychology », *Human Ecology Review*, 2003, vol. 10, n° 2, pp. 137-149). Cette discipline se distingue encore mal de la psychologie environnementale, soit l’étude des interactions entre l’individu et son environnement bâti et naturel (celle-ci ne poursuit cependant pas de finalités conservationnistes). Voy., sur ce nouveau champ des sciences de la conservation, C.D. SAUNDERS et O.E. MYERS Jr (dir.), *Special Issue : Conservation Psychology, Human Ecology Review*, 2003, vol. 10, n° 2 ; S. CLAYTON et G. MYERS, *Conservation Psychology*, op. cit.

(29) Voy. R.E. DUNLAP et W. MICHELSON (eds.), *Handbook of Environmental Sociology*, Westport, CT, Greenwood Press, 2001.

(30) Voy. L.C. ZELEZNY et P.W. SCHULZ (dir.), « Promoting Environmentalism », *Journal of Social Issues*, vol. 56, n° 3, 2000 ; M. MASCIA et AL., « Conservation and the Social Sciences », *Conservation Biology*, vol. 17, 2003, pp. 649-650 ; V. MARIS, op. cit., p. 8.

(31) E. NAIM-GESBERT, *Les dimensions scientifiques du droit de l’environnement*, Bruxelles, Bruylant, 1999.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 455

effectivité en agissant directement sur les représentations, les discours, les attitudes et les valeurs qui sous-tendent les comportements non durables, plutôt que de tenter de réorienter ceux-ci par la contrainte ou par des incitants mal ciblés (32).

A. – Les facteurs qui pèsent sur les comportements des individus

Les enseignements de la psychologie de la conservation sont particulièrement intéressants dans cette perspective (33). Pour pouvoir appuyer des changements de comportement à l'égard de l'environnement, les psychologues tentent de comprendre, d'une part, la façon dont le public perçoit et valorise la nature, réagit face aux risques environnementaux, s'identifie à certains lieux ou paysages, construit ce qu'il est convenu d'appeler son attitude par rapport aux problématiques environnementales. Ils tentent, d'autre part, d'expliquer les raisons pour lesquelles le public *a priori* favorablement intentionné envers l'environnement n'agit pas nécessairement en cohérence avec ses valeurs et son attitude (34), pouvant générer le sentiment désagréable dit de « dissonance » (35). Ceci suppose d'identifier les principaux facteurs, internes et externes, qui guident les millions de décisions, individuelles et collectives, qui sont à l'origine de ces impacts et d'identifier les voies possibles pour agir sur ces facteurs (36).

Les *facteurs externes* qui influencent le comportement – et sur lesquels il est le plus facile d'agir, du point de vue des pouvoirs publics – sont répartis en trois groupes (37) :

- les *possibilités comportementales* (*behavioral affordances*), soit les possibilités, contraintes, contingences et opportunités qui s'offrent ou s'imposent à l'individu ou au groupe dans ses choix (38) ; l'action des pouvoirs publics pour identifier et rendre possibles, matériellement et financièrement, les comportements durables est particulièrement importante ;
- les *normes sociales*, soit les règles ou modèles de conduite dans un groupe social, auxquelles il est avantageux, socialement, de se

(32) Voy. les réflexions de C.D. SAUNDERS, A.T. BROOK et O.E. MYERS Jr, *op. cit.*, pp. 702-705.

(33) L. STEG et Ch. VLEK, « Encouraging pro-environmental behaviour : An integrative review and research agenda », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, 2009, pp. 309-317.

(34) Par exemple, nombre d'environnementalistes sincères continuent de se déplacer en voitures, de prendre l'avion, de manger de la viande, pour diverses raisons, spécifiques à chaque situation et plus ou moins conscientes.

(35) S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, p. 155.

(36) Voy. S. BAMBERG ET G. MÖSER, « Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera : A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 27, 2007, pp. 14-25.

(37) S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, pp. 145 et s.

(38) Ainsi, manger « bio » peut s'avérer trop coûteux pour une partie défavorisée de la population ; prendre les transports en commun peut être difficile lorsque les lignes sont insuffisantes ; à l'inverse, un incitant financier peut rendre possible l'achat de panneaux solaires, etc.

conformer ; ces normes peuvent être des prédicteurs puissants du comportement individuel (39) ;

- les *incitants*, positifs ou négatifs à changer de comportement (*reinforcement contingencies*) ; ce dernier groupe de facteurs est évidemment celui sur lequel l'action publique peut porter facilement ; il n'inclut pas que les incitants de type financier, qui se centrent sur les motivations économiques des acteurs, mais aussi les incitants qui récompensent ou pénalisent leurs destinataires en se fondant sur d'autres motivations – altruistes, narcissiques, etc.

Il est plus difficile, mais crucial, d'agir également sur les *facteurs internes* qui déterminent les comportements individuels. Les plus importants à considérer ici sont (40) :

- la *connaissance* de la nature de son fonctionnement, la compréhension qu'a l'individu ou le groupe des problématiques environnementales et des conséquences, positives ou négatives, de ses activités ou de ses choix ;
- les *valeurs* que l'individu ou le groupe accorde à la protection de l'environnement et leur place hiérarchique dans son système de valeurs ; ces valeurs peuvent être très différentes d'une personne ou d'un groupe à l'autre – affectives, morales/spirituelles, esthétiques ou simplement utilitaristes –, ce qui implique d'en tenir compte dans les politiques de mobilisation des acteurs (41) ;
- l'*attitude* environnementale, c'est-à-dire les réactions de l'individu ou du groupe par rapport aux problématiques d'environnement, en fonction des croyances et valeurs qu'il y attache (42) ; de façon plus globale, l'ensemble des valeurs, croyances et représentations de l'individu s'intègrent dans ce qu'il est convenu d'appeler sa « vision du monde » (*worldview*) (43), laquelle est fortement influencée par l'âge, le sexe, l'éducation, le milieu social et le contexte culturel ;
- les *émotions* que l'individu peut ressentir face à un risque, à un dommage ou à un élément naturel, comme par exemple l'empathie envers les victimes de catastrophes écologiques ou la sympathie à l'égard de certaines espèces charismatiques comme le panda ;
- son sentiment d'*identité* avec l'environnement : pour l'individu ou le groupe, s'identifier avec – c'est-à-dire considérer comme faisant partie de soi – un lieu, une espèce, un paysage préservé, une étendue

(39) Ainsi, la stigmatisation ou la moquerie par l'entourage ou par le groupe de comportements écologiques tend à décourager son auteur. À l'inverse, les gens sont plus enclins à adopter un comportement s'il est déjà adopté largement par le groupe ou par des personnes influentes ou charismatiques, comme l'illustre l'impact médiatique du film d'Al Gore.

(40) Voy. S. CLAYTON et G. MYER, *op. cit.*, pp. 151 et s. ; voy. aussi pp. 15-33.

(41) En ce sens, P.W. SCHULTZ et Z.L. ZELEDNY, « Reframing Environmental Messages to be Congruent with American Values », *Human Ecology Review*, 2003, vol. 10, n° 2, pp. 126-136.

(42) L'attitude est définie plus précisément comme « evaluative reactions to objects or behaviors based on beliefs about those objects or behaviors » (*ibid.*, p. 19).

(43) Définie comme « an integrated set of beliefs about what is real, what is knowable, what is valuable, and what it means to humans » (S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, p. 20).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 457

- « sauvage » (*wilderness*), voire la communauté biotique tout entière peut ainsi encourager les actions individuelles et collectives en faveur de la protection de la biodiversité (44) ;
- le sentiment d'auto-détermination, de pouvoir agir par soi-même – ce qui suppose de se sentir à la fois compétent et autorisé à agir de la sorte (*empowerment*) – et d'en tirer un plaisir intrinsèque (45) ;
- la perception de sa *responsabilité personnelle* dans les problématiques environnementales (46).

B. – Les voies possibles pour enclencher une mobilisation de la société

Sur ces bases, de multiples pistes peuvent être envisagées pour engager une mobilisation de la société en faveur du développement durable. Différents modèles visant à promouvoir des comportements plus écologiques ont été élaborés par les psychologues, généralement en axant l'action sur les facteurs extérieurs, en particulier les contingences positives et négatives, les normes sociales et les incitants, sur lesquels les pouvoirs publics peuvent agir plus facilement (47). Selon Monroe, deux stratégies peuvent être élaborées pour réorienter les décisions ayant un impact environnemental au sein du public (48).

La première consiste à recourir aux techniques dites du « marketing social » pour changer un comportement spécifique auprès d'un public cible bien déterminé. Ces techniques de communication et d'incitation, inspirées du marketing commercial, reposent, d'une part, sur une identification fine des comportements à encourager – ce qui suppose parfois des recherches approfondies, comme dans le cas des bilans carbone – et sur une bonne compréhension de leurs avantages et inconvénients dans la perception qu'en a le public cible. Elles supposent, d'autre part, une analyse approfondie des valeurs et attitudes qui pourraient motiver ledit public à agir dans le sens suggéré – quelles que soient ces valeurs, égo-centriques, altruistes ou éco-centriques (49). S'adresser aux adolescents suppose par exemple de mobiliser des normes sociales, valeurs et attitudes totalement différentes de celles qui peuvent influencer les adultes. Enfin, ce type d'approche suppose

(44) L. WHITMARSH et S. O'NEILL, « Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 30, 2010, pp. 305-314 ; S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, p. 57.

(45) R. HOPKINS, *The Transition Handbook : From oil dependency to local resilience*, Cambridge, Green Books, 2008, p. 91.

(46) S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, pp. 145 et s.

(47) *Ibid.*, pp. 156-157.

(48) M.C. MONROE, « Two Avenues for Encouraging Conservation Behavior », *Human Ecology Review*, vol. 10, 2003, n° 2, p. 113.

(49) Schultz et Zelezny suggèrent par exemple, aux États-Unis, d'aligner les campagnes de sensibilisation sur les valeurs américaines de « l'auto-valorisation » (*supra*) pour les rendre plus efficaces (P.W. SCHULTZ et Z.L. ZELEZNY, « Reframing Environmental Messages to be Congruent with American Values », *op. cit.*, p. 134).

de faciliter l'adoption du comportement ciblé en levant les obstacles « comportementaux », en particulier les obstacles juridiques, administratifs et matériels qui s'y opposent. Une telle stratégie peut prendre des formes très diverses, depuis les campagnes d'information et de communication ciblées sur certaines pratiques – par exemple la fauche tardive à l'attention des agriculteurs – jusqu'à l'adoption d'incitants, économiques ou non, négatifs ou positifs – par exemple les primes à l'achat de panneaux solaires ou la taxe carbone.

La seconde stratégie, nullement exclusive de la première (50) et visant le long terme, consiste à *développer la culture environnementale* du public – ses connaissances, ses valeurs, ses croyances, en un mot sa « vision du monde » à propos de l'environnement et de la nature. Il s'agit non plus de cibler un comportement et un groupe en particulier, mais de promouvoir une prédisposition globalement positive du public en général à l'égard de l'environnement de manière à ce qu'il accepte spontanément de changer ses habitudes de vie pour permettre la transition écologique et sociale vers un développement durable. Dans cette perspective, Monroe relève deux voies particulièrement efficaces pour cultiver la conscientisation environnementale du public (51).

La première consiste à multiplier les « *expériences de vie significatives* » (*significant life experiences*), particulièrement durant l'enfance et l'adolescence, qui peuvent contribuer à susciter la conscience environnementale chez l'individu. Il peut s'agir du contact des enfants avec la nature, des expériences scolaires et extra-scolaires en lien avec l'écologie – le cas échéant négatives, comme l'indignation face à une pollution accidentelle –, d'engagements personnels en faveur de l'environnement (écovolontariat, activisme, etc.) ou encore de la rencontre avec des personnes faisant impression ou perçues comme des modèles de vie. Les psychologues ont montré l'impact positif sur les mentalités des enfants du contact avec les animaux, domestiques ou sauvages, sur la santé de la possibilité de jouir d'espaces verts, etc. (52). Ces expériences peuvent être encouragées au travers de campagnes de sensibilisation, d'incitants et de mesures concrètes promouvant ou facilitant ce type d'activités.

La deuxième voie dans laquelle la société peut s'engager pour transformer les mentalités consiste dans *l'éducation relative à l'environnement* (ErE) ou, plus largement, *l'éducation au développement durable* (EDD). Les deux sont souvent associées aujourd'hui dans le concept *d'éducation à l'environnement et au développement durable* (ErE DD), qui inclut toutes les formes d'enseignement, d'éducation et de formation susceptibles de contribuer à développer au sein du public les connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour assurer la transition écologique

(50) Voir nourrie par les actions relevant de la première stratégie.

(51) M.C. MONROE, *op. cit.*, pp. 120 et s.

(52) Voy. les nombreux exemples cités par S. CLAYTON et G. MYERS, *op. cit.*, chap. 6 à 8.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 459

et sociale vers un développement durable. Je reviendrai plus loin sur ce concept (*infra*, V).

Il reste que les campagnes ciblées de sensibilisation et l'ErE DD ne sauraient, à elles seules, engendrer des changements concrets de comportement, si des contraintes de type culturel, technique, financier ou social empêchent l'apprentissage et l'innovation. À cet égard, il est indispensable d'agir pour créer des espaces de transition, des lieux « protégés » d'expérimentation qui favorisent l'apprentissage, la création de réseaux sociaux et l'émergence de projets positifs communs (*visioning*), permettant ainsi aux innovations sociales, induites par la sensibilisation et l'éducation, de prendre forme et de se diffuser au reste de la société. Ces espaces de « transition » peuvent être créés par l'action publique, par l'action citoyenne – comme par exemple dans les groupes d'achat collectif de produits agricoles en circuit court ou les coopératives de fourniture d'électricité éolienne – ou encore dans le cadre de partenariats public-privé (53).

IV. – LA CONTRIBUTION DU DROIT À LA MOBILISATION EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

En quoi le droit, particulièrement le droit de l'environnement, peut-il jouer un rôle dans la mobilisation sociétale en faveur du développement durable ? D'une part, en lui assurant une assise solide en droit international et en droit constitutionnel (A). D'autre part, en donnant aux pouvoirs publics les leviers juridiques et budgétaires nécessaires pour planifier une stratégie et agir sur les facteurs externes et internes qui influencent les comportements en lien avec l'environnement, dans le respect des libertés publiques et du principe de proportionnalité (B).

A. – Les fondements juridiques possibles d'une stratégie de mobilisation en faveur du développement durable

Le droit ne fait pas qu'outiller les autorités publiques en instruments unilatéraux, contractuels ou incitatifs en faveur de l'environnement. Il lui revient d'abord de fixer les valeurs fondamentales communes qui sous-tendent la vie en société, au travers, principalement, des droits fondamentaux, des objectifs de politique générale à valeur constitutionnelle et des principes généraux dans les différentes branches du droit. Ces valeurs sont par nature sujettes à une application souple, qui permet au juge de prendre en compte l'évolution de la société. Il importe de rechercher dans ces normes fondamentales celles qui permettraient de servir de base constitutionnelle à une politique ambitieuse de mobilisation en faveur du développement durable.

(53) En ce sens, T. DEDEURWAERDERE, *comm. pers.*, sept. 2015.

Au rang des *droits fondamentaux*, le droit à la protection d'un environnement sain, consacré principalement par nombre de constitutions à défaut d'être formellement reconnu par un traité international ou européen, joue un rôle fondateur majeur (54). Classé dans les « droits économiques, sociaux et culturels » par la Constitution belge (art. 23), ce droit de l'homme à mi-chemin entre les droits de la deuxième génération, – c'est-à-dire un « droit-créance » dont la mise en œuvre suppose l'intervention de l'État – et les droits de la troisième génération – les droits dits de solidarité –, oblige les pouvoirs publics à progressivement établir les conditions d'un développement respectueux du climat, de la biodiversité, du cadre de vie (55). Incontestablement, une stratégie et des actions visant à transformer les mentalités par l'éducation et la sensibilisation à l'environnement ou encore par l'incitation participent, indirectement mais certainement, à la réalisation de ces obligations. Elles peuvent à ce titre y trouver un fondement constitutionnel. Le droit à l'environnement est d'autant plus pertinent pour fonder une telle stratégie que sa réalisation progressive peut être assortie par le législateur d'« obligations correspondantes » dans le chef de ses titulaires, autrement dit d'un devoir corollaire de contribuer proportionnellement à la protection de l'environnement (56). Au rang des devoirs les plus élémentaires devraient figurer ceux de s'informer et de se former. L'article 8 de la Charte de l'environnement française établit explicitement ce lien en ce qui concerne l'éducation et la formation à l'environnement (57).

D'autres droits fondamentaux peuvent également être invoqués, à commencer par le droit à l'enseignement et, plus particulièrement, le droit à l'éducation environnementale, sur lesquels je reviendrai (*infra*). De même, le droit d'accès à l'information en matière d'environnement, reconnu entre autres par la Convention d'Aarhus (art. 4), par la directive 2003/4/CE (art. 1^{er}) et par la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme relative à l'article 8 CEDH, suppose une récolte et une diffusion active des informations environnementales par les pouvoirs publics (58), susceptible de contribuer à la conscientisation du public. Comme l'indique le préambule de la directive 2003/4/CE,

(54) Voy. les réflexions de N.A. ROBINSON sur le rôle des droits environnementaux à l'heure de l'Anthropocène (« Fundamental Principles of Law for the Anthropocene ? », *E.P.L.*, 44/1-2, 2014, pp. 1327, spéc. pp. 16 et s.).

(55) Voy. C.-H. BORN et F. HAUMONT, « Le droit à la protection d'un environnement sain », in M. VERDUSSEN et N. BONBLED (dir.), *Les droits constitutionnels en Belgique – Les enseignements jurisprudentiels de la Cour constitutionnelle, du Conseil d'État et de la Cour de cassation*, Bruxelles, Bruylant, 2011, T. II, pp. 1432-1471.

(56) Voy. I. HACHEZ, « Les obligations correspondantes dans l'article 23 de la Constitution », in H. DUMONT, F. OST et S. VAN DROGHENBROECK, *La responsabilité, face cachée des droits de l'homme*, Bruxelles, Bruylant, 2005, pp. 296 et s. La Cour constitutionnelle l'a reconnu à propos du droit au logement (C.C., n° 101/2008, 10 juillet 2008, B.33.1 et B.33.2).

(57) Selon cette disposition, « L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte », y compris le droit à l'environnement visé à son article 1^{er}.

(58) Art. 5, § 1^{er}, a, de la Convention d'Aarhus ; art. 7 de la directive 2003/4/CE ; C.E.D.H., 19 février 1998, *Guerra et crts c. Italie* et 12 janvier 2012, *Di Sarno et crts c. Italie*.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 461

« L'accès accru du public à l'information en matière d'environnement ainsi que la diffusion de cette information favorisent une plus grande sensibilisation aux questions d'environnement, le libre échange d'idées, une participation plus efficace du public à la prise de décision en matière d'environnement et, en définitive, l'amélioration de l'environnement » (59).

La Constitution peut également contribuer à la « culture environnementale » de la société en imposant aux pouvoirs publics des *objectifs de politique générale* à valeur constitutionnelle en lien avec le développement durable. En Belgique, l'article 7*bis*, seule disposition figurant au Titre I^{er} *bis* regroupant ce type d'objectifs, dispose que :

« Dans l'exercice de leurs compétences respectives, l'État fédéral, les communautés et les régions poursuivent les objectifs d'un développement durable, dans ses dimensions sociale, économique et environnementale, en tenant compte de la solidarité entre les générations » (60).

Cette disposition impose directement aux collectivités compétentes – fédérale, communautaires et régionales – d'intégrer les « objectifs » de durabilité dans leurs politiques (61), en ce compris l'enseignement et la formation professionnelle (*infra*), pour ne citer que deux des domaines importants à cet égard. Ils disposent cependant d'une large marge d'appréciation pour assurer cette intégration, qui rend difficile tout contrôle autre que marginal du respect de cette disposition. Elle suffit en tout état de cause à fonder une stratégie ambitieuse de mobilisation au développement durable, y compris dans sa dimension environnementale.

Enfin, certains *principes généraux* en droit de l'environnement peuvent également offrir une assise à une telle stratégie. Les principes de prévention et de précaution, reconnus tant en droit international qu'en droit européen et interne, énoncent qu'il est préférable d'éviter les dommages environnementaux, même incertains, plutôt que d'avoir à les réparer, ce qui est en totale cohérence avec des mesures visant à transformer les mentalités. Le principe de correction à la source appuie aussi cette démarche. Le principe d'intégration, déjà cité et trouvant un fondement dans l'article 11 TUE et dans l'article 7*bis* précité de la Constitution, complète utilement les premiers, en ce qu'il suggère la prise en compte des objectifs du développement durable dans des politiques traditionnellement peu sollicitées comme l'enseignement et la formation professionnelle. L'on peut également appeler de ses vœux la reconnaissance explicite par le juge d'un principe de substitution – principe en vertu duquel une autorité, dans l'exercice de ses compétences, doit évaluer et choisir l'alternative raisonnable la moins dommageable pour l'environnement (62). Il donnerait en effet un fondement

(59) Premier considérant de la directive 2003/4/CE.

(60) En France, voy., dans le même sens, l'article 6 de la Charte de l'environnement.

(61) Voy., sur cette disposition, C.-H. BORN, « Le développement durable, un objectif de politique générale à valeur constitutionnelle », *R.B.D.C.*, 2007/3, pp. 193-246 ; P. DE SMEDT, H. SCHOUKENS, « Greening the Constitution : “Duurzame ontwikkeling” als beleidsdoelstelling verankerd in de Grondwet », *T.B.P.*, 2009, liv. 7, pp. 387-398.

(62) Sur ce principe, voy. C.-H. BORN, « L'examen des “solutions alternatives” en urbanisme : vers l'émergence d'un principe de substitution en droit du cadre de vie ? », in *Liber amicorum Robert Andersen*, Bruxelles, Bruylant, 2009, pp. 23-65.

à l'obligation d'exemplarité des pouvoirs publics et aux politiques de soutien aux alternatives durables dans le domaine des transports, de l'énergie, de la consommation, etc. Ce principe pourrait être déduit, en droit belge, de l'article 7*bis* et de l'article 23, alinéa 3, 4°, précités de la Constitution (63). De même, la consécration, bientôt acquise en France, d'un principe de « solidarité écologique », traduisant l'obligation de respecter l'interdépendance entre les écosystèmes et entre les organismes vivants, y compris l'homme (64), permettrait de reconnaître en droit notre dépendance à la nature et d'inviter le législateur comme l'exécutif à en tirer les conséquences dans les politiques publiques susceptibles d'affecter cette interdépendance. L'importance à la fois symbolique et juridique d'un tel principe – même s'il est clairement en porte-à-faux avec notre modèle consumériste actuel – me paraît fondamentale dans la perspective d'une recomposition de notre attitude face à la nature. D'autres principes, comme le principe de résilience ou le principe de coopération, devraient également faire l'objet de réflexions approfondies en vue de leur éventuelle reconnaissance par le droit (65).

Ces fondements ne doivent pas masquer les possibles contradictions qu'une stratégie d'incitation et de conscientisation au développement durable et à la protection de l'environnement pourraient engendrer avec certaines libertés publiques et les dispositions de droit international ou européen, par exemple les libertés économiques, la liberté d'enseignement, la liberté d'expression ou encore l'interdiction des aides d'État. Il est évident qu'une attention particulière doit être accordée à ces aspects. J'y reviendrai brièvement plus loin concernant l'ErE DD (*infra*, V).

B. – Les leviers susceptibles d'être utilisés pour agir sur les comportements et mobiliser le public

On a vu que deux voies pouvaient être suivies pour convaincre le public de changer volontairement son mode de vie. Le droit peut, tout d'abord, encourager l'adoption de comportements durables ciblés, auprès d'acteurs spécifiques par des campagnes d'information et de communication assorties, le cas échéant, de mesures de facilitation et d'incitants appropriés. À plus long terme, il peut promouvoir la diffusion d'une culture environnementale

(63) C.-H. BORN, « Le développement durable... », *op. cit.*, pp. 235 et s.

(64) Selon l'article 2, I, 3°, du projet de loi pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages, un « principe de solidarité écologique » est introduit dans l'article L110-1, II, du Code de l'environnement. Ce principe « appelle à prendre en compte, dans toute prise de décision publique ayant une incidence sur l'environnement, les interactions des écosystèmes, des êtres vivants et des milieux naturels ou aménagés » (Sénat, Projet n° 359, session 2014-2015). Selon l'exposé des motifs, « il met en exergue l'importance des interactions positives et négatives entre la préservation de la biodiversité et les activités humaines et permet de s'assurer que les questions complexes d'interactions et d'effets rétroactifs sont prises en compte dans les décisions » (Assemblée nationale, Projet n° 1847, commentaire de l'article 2).

(65) Voy. les suggestions de N.A. ROBINSON, *op. cit.*, pp. 17 et s. ; Id., « Beyond sustainability : environmental management for the Anthropocene Epoch », *Journal of Public Affairs*, 2012, vol. 12, n° 3, pp. 181-194.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 463

au sein du public par la sensibilisation et l'éducation au développement durable et par la promotion du contact avec la nature.

Les institutions et instruments juridiques susceptibles d'être mobilisés à ces fins sont innombrables et devraient faire intervenir tous les niveaux de pouvoirs, depuis l'Union européenne jusqu'aux collectivités locales, en passant par la société civile. Une série de leviers doivent être actionnés (66), dont les plus importants sont :

- la récolte, l'accès et la communication de l'information environnementale, y compris la communication au public des résultats des politiques environnementales, l'étiquetage, les labels et la certification écologique ;
- l'éducation et la sensibilisation à l'environnement et au développement durable, y compris, outre l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur (*infra*), les initiatives non formelles et informelles, comme les campagnes de sensibilisation par le secteur privé et la promotion de l'identité environnementale et patrimoniale auprès du public ;
- l'accès à la nature en général, aux aires protégées et aux forêts en particulier, les zoos, l'accueil à la ferme, la politique des espaces verts et l'infrastructure verte et bleue ;
- la politique des produits, y compris l'écoconception et le contrôle de l'obsolescence programmée, et la régulation de la publicité commerciale (*greenwashing*, publicité adressée aux enfants et aux jeunes, publicité des produits peu écologiques, etc.) ;
- l'adoption d'incitants et la levée des « obstacles comportementaux », soit les obstacles culturels, sociaux, juridiques, techniques et financiers à l'adoption de comportements durables ; ceci inclut la fiscalité écologique, la suppression des subventions néfastes pour l'environnement, les paiements pour services écosystémiques (PSE) ainsi que le développement des services publics offrant des alternatives durables aux problèmes de l'utilisation de l'énergie, de la gestion des déchets et des transports ;
- promouvoir la création d'espaces de transition, dans lesquels celle-ci peut être expérimentée sans contrainte, comme par exemple le soutien aux circuits courts, aux projets de potagers urbains, etc. ;
- la promotion de l'écotourisme et des activités de loisir en plein air ;
- la responsabilisation des particuliers par la consécration d'un devoir général de protéger l'environnement ;
- le soutien des ONG et des partenariats public-privé dans les missions de mobilisation ;
- l'exemplarité des pouvoirs publics ;
- etc.

(66) Voy. K. LUCAS et AL., « Promoting pro-environmental behaviour : existing evidence and policy implications », *Environmental Science & Policy*, vol. 11, 2008, pp. 456-466, qui insistent sur la nature complexe et non linéaire des comportements environnementaux et sur la nécessité d'approches intégrées, multi-échelles, recourant à de multiples instruments.

Un nombre considérable d'initiatives ont été prises dans ces différents domaines tant par les pouvoirs publics que par la société civile, certaines couronnées de succès, d'autres moins. Si nombre d'actions sont prises en dehors d'un cadre légal spécifique, nombre d'initiatives recourent à des outils juridiques, relevant du droit administratif, du droit civil ou du droit économique. Leur utilisation nécessite une analyse juridique approfondie, notamment quant à leur compatibilité avec certains principes, certaines libertés publiques ou certaines règles comme l'interdiction des aides d'État. Il ne saurait être question de les détailler ici, chacun des thèmes précités pouvant faire à lui seul l'objet d'une recherche.

Il manque cependant d'une vision globale et intégrée des actions à mener dans ce but. Il revient aux institutions compétentes d'élaborer, à l'échelon européen d'abord, au niveau national/régional ensuite et local enfin, une stratégie cohérente et coordonnée fixant les objectifs et programmant la mise en œuvre de ces différents moyens de mobilisation. Pour être efficace, elle doit peser à la fois sur les facteurs externes et internes déterminant les comportements du public, en se fondant sur des bases philosophique, psychologique et sociologique solides (*supra*). Si différents aspects d'une telle stratégie de mobilisation, en particulier le recours aux incitants économiques, la sensibilisation et l'éducation à l'environnement, figurent déjà dans nombre de documents stratégiques internationaux, européens et nationaux, de portée transversale ou sectorielle (67), il manque d'une vision globale à court, moyen et long terme des mesures à prendre et d'une traduction de cette vision en objectifs et mesures opérationnels et ambitieux.

Planifier ne suffit cependant pas. La mise en œuvre d'une telle stratégie nécessite d'y consacrer des moyens humains, techniques et financiers

(67) L'on peut citer quelques exemples parmi d'autres. Au niveau international, l'on évoquera ci-après les différents textes sur l'éducation au développement durable adoptés, entre autres, sous l'égide de l'UNESCO (*infra*). Au niveau européen, le 7^e Programme d'action 2020 « Vivre bien dans les limites de la planète » préconise quelques mesures, en ordre dispersé, de sensibilisation et d'éducation (voy. le § 28, ix et les §§ 41, 94 et 95, iv) ou encore de soutien aux innovations technologiques (§ 41). La Stratégie de l'UE pour le développement durable (2006) comporte un volet consacré à la consommation et à la production durable (§ 13) et à l'éducation et à la formation (§§ 14 et s.). La Stratégie biodiversité 2020 (COM(2011)244 final) reconnaît que « La réalisation des objectifs fixés pour l'UE et pour la planète à l'horizon 2020 requiert l'engagement inconditionnel d'un large éventail d'acteurs » et préconise la conclusion de partenariats avec tous les principaux acteurs (point 4.1). Elle préconise également la mise en place de l'infrastructure verte, élément clé d'une stratégie de « reconnexion » de la société avec la nature (*infra*), mais sans insister sur la nécessité de la faire connaître et de la rendre accessible au public. Aucune action n'est non plus prévue en ce qui concerne l'éducation à la nature. Au niveau belge, l'avant-projet de Plan fédéral d'environnement pour le développement durable (PFDD) 2009-2013 (jamais adopté mais utilisé par l'administration fédérale) est certainement l'un des plus aboutis sur le sujet, ce qui rend d'autant plus regrettable son abandon : il comporte notamment un volet sur les « valeurs portées par notre société et leur impact » (point 2.1.1), sur la communication sur le développement durable (2.2.3) et sur la communication publicitaire et son impact sur le développement durable (point 2.3.1). Dans la « Première Stratégie wallonne de développement durable » (2013), l'éducation et la formation sont présentées comme des « leviers de transition » pour réaliser les objectifs du développement durable (point 2.4.4). Le texte reste cependant évasif sur les moyens à mettre en œuvre pour mobiliser massivement la société en faveur du développement durable.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 465

nettement plus importants qu'aujourd'hui. En ce sens, le droit n'est sans doute pas l'aspect qui, politiquement, suscite le plus de réticences, si l'on compare avec les conflits qu'engendre la mise en place du réseau Natura 2000, la délivrance de permis de construire ou la gestion de la chasse. C'est surtout la difficulté, pour les décideurs, d'accorder la priorité à la mobilisation des acteurs en faveur du développement durable, notamment en termes de budget, sur d'autres objectifs socio-économiques, culturels ou stratégiques, alors que les menaces climatiques paraissent encore lointaines et difficiles à contenir à l'échelle régionale.

À défaut de pouvoir détailler ces différents leviers ici, je me contenterai d'évoquer un peu plus dans le détail un aspect particulièrement important de toute stratégie de mobilisation, à savoir l'éducation à l'environnement et au développement durable.

V. – L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET AU DÉVELOPPEMENT DURABLE, ÉLÉMENT CLÉ D'UNE STRATÉGIE DE MOBILISATION

Pour terminer cette réflexion, je me propose d'évoquer, sous l'angle juridique, ce qui devrait constituer l'élément clé d'une stratégie de mobilisation de la société en faveur de la transition écologique, à savoir la promotion de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Après avoir rappelé la signification de ces concepts et leurs objectifs respectifs (A), j'en analyserai brièvement le cadre international, européen (B) et constitutionnel (C). J'examinerai ensuite le cadre décretaal dans lequel ont été prises les initiatives en matière d'ErE et d'EDD au niveau régional (D) et communautaire (E), la matière relevant de la compétence des Régions et des Communautés.

A. – Notions et objectifs

L'éducation, au sens usuel du terme, est définie comme « *l'action d'éduquer; de former; d'instruire qqn; manière de dispenser cette formation* ». C'est aussi « l'initiation à un domaine particulier de connaissances : Éducation civique, musicale » (Petit Larousse). Promue dès 1972 par la Déclaration de Stockholm (*infra*), l'éducation relative à l'environnement (ErE) a pour but, selon l'UNESCO,

« d'amener les individus et collectivités à saisir la complexité de l'environnement tant naturel que créé par l'homme, complexité due par l'interactivité de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels. »

Elle vise aussi à

« acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention, à la

solution des problèmes de l'environnement, et à la gestion de la qualité de l'environnement » (68).

L'ErE vise donc non seulement à donner à l'apprenant une compréhension de l'interdépendance des systèmes socio-écologiques et des clés pour agir concrètement, mais aussi à changer ses valeurs et son attitude en faveur de l'environnement. Elle a donc une portée à la fois informative et normative – il s'agit de communiquer non seulement un savoir et un savoir-faire, mais aussi de définir un « savoir-être ».

Concept plus récent, introduit dans l'Agenda 21 (chap. 36) en 1992, l'éducation au développement durable (EDD) tend aujourd'hui à se combiner avec l'ErE, dont elle englobe l'objet. Elle a une ambition plus large.

Elle

« vise à apporter les attitudes, les compétences, les perspectives et les connaissances qui permettront de prendre des décisions éclairées et d'agir pour soi et pour autrui, aujourd'hui et demain. Elle aide les citoyens du monde à trouver leur voie vers un avenir plus viable ».

Elle

« consiste à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés du développement durable, comme le changement climatique, la prévention des catastrophes, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable. Elle implique l'adoption de méthodes pédagogiques participatives visant à motiver et autonomiser les apprenants, pour qu'ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du développement durable. C'est pourquoi l'Éducation au développement durable favorise l'acquisition de compétences permettant aux apprenants de développer leur esprit critique, d'imaginer des scénarios prospectifs et de prendre des décisions communes » (69).

L'ErE et l'EDD s'appuient sur des méthodes pédagogiques innovantes, faisant participer l'apprenant. Elles stimulent l'esprit critique : il ne s'agit pas d'endoctriner le public, mais au contraire de le faire réfléchir sur ses propres comportements et de lui permettre de les infléchir de façon autonome et responsable. Elle se caractérise, en règle, par son caractère transversal, pluridisciplinaire voire inter-disciplinaire et transdisciplinaire (70), permanent

(68) Déclaration de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'éducation à l'environnement (14-26 octobre 1977), Recommandation n° 1, §§ 3 et 4. Selon la Charte de Belgrade (1975, *infra*), le but de l'éducation à l'environnement est de « Former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux ».

(69) UNESCO, « L'éducation au développement durable (EDD) » (<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/sustainable-development/>, visité le 1^{er} août 2015).

(70) La pluridisciplinarité consiste à étudier un sujet sous l'angle de plusieurs disciplines se juxtaposent ; l'interdisciplinarité suppose une collaboration étroite et intégrée entre disciplines scientifiques sur un même sujet ; la transdisciplinarité suppose enfin un dépassement du champ scientifique pour nouer une interaction entre scientifiques et acteurs de la société concernés par l'objet étudié. Sur l'importance de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité dans le développement et la transmission des connaissances pour la transition, voy. T. DEDEURWAERDERE, *Sustainability Science for Strong Sustainability*, Elgar Publishers, 2014, pp. 107 et s., en open access sur <http://www.elgaronline.com/view/9781783474554.xml>.

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 467

et innovant sur le plan pédagogique. Un débat subsiste cependant sur les relations à établir entre ErE et EDD : convient-il de les fusionner en une « éducation à l'environnement et au développement durable » (ErE DD) ou de considérer que l'EDD englobe l'ErE et donc d'abandonner ce dernier concept ? La controverse fait écho aux discussions de fond sur les liens entre protection de l'environnement au sens strict et développement durable, certains environnementalistes craignant une dilution de la première dans le second au nom de l'équilibre entre ses trois dimensions. Il est certain que l'EDD doit se positionner par rapport aux différentes conceptions possibles – forte et faible – du développement durable, qui divisent actuellement environnementalistes et représentants du monde de l'entreprise.

Concrètement, l'ErE et l'EDD ont pour vocation d'être dispensées pendant toute la vie de l'individu, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Elles peuvent prendre des formes très variées et s'inscrire dans toute une série de contextes éducationnels – enseignement obligatoire, supérieur, professionnel, formation continue, éducation extra-scolaire, mouvements de jeunesse, etc. Selon les travaux de l'UNESCO, elles incluent, d'une part, l'enseignement formel, en ce compris l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) (crèche, gardiennat), l'enseignement primaire et secondaire et enfin l'enseignement supérieur. Elle recouvre également l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). L'ErE inclut, d'autre part, l'éducation non formelle ou informelle – zoos, camps nature, projets communautaires, service civil, volontariat, etc. –, les campagnes de sensibilisation et les médias (71). L'on peut aussi y inclure, au sens le plus large, les formes d'apprentissage social (*social learning*) du développement durable, qui incluent toute une série d'interactions sociales par lesquelles s'opère un échange d'information et d'expérience – comme c'est le cas par exemple dans les services de conseil aux agriculteurs ou les « repair cafés ».

B. – Le cadre en droit international et européen

Sur le plan international, on constate qu'un nombre important de textes est consacré à l'ErE et à l'EDD, ce qui peut s'expliquer, certes, par l'attention accordée à cette mission fondamentale, mais aussi peut-être parce que leur promotion est politiquement moins sensible que l'adoption de mesures contraignantes de protection de l'environnement. Soutenir l'éducation, quoi de plus consensuel...

L'impulsion à l'ErE a été donnée par la Déclaration de Stockholm sur l'environnement (1972) (72). Très rapidement, l'UNESCO s'est saisie de la question, à l'occasion d'un séminaire international organisé en 1975 à Belgrade. Celui-ci fut conclu par l'adoption de la Charte de Belgrade établissant

(71) UNESCO, *Façonner l'avenir que nous voulons, Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014)*, Rapport final, résumé, 2014, p. 8.

(72) Principe 19.

un « cadre global pour l'éducation à l'environnement ». Ce texte, sans aucune valeur contraignante, fixe, en termes concis et clair, le but, les objectifs et les principes de l'ErE. Il fut suivi par l'organisation, par l'UNESCO et le PNUE, de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi, du 14 au 26 octobre 1977, sur l'éducation relative à l'environnement. Celle-ci se clôtura par l'adoption de la Déclaration de Tbilissi et par toute une série de recommandations détaillées (41) qui font encore référence aujourd'hui, même si elles n'ont qu'une valeur purement indicative. L'UNESCO y définit notamment le but, les objectifs, les principes et les actions à mener pour développer l'ErE et encourage les États à élaborer une politique nationale d'ErE et à coopérer. Dans le prolongement de cette Déclaration, une « Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 90 » fut adoptée en 1987 à Moscou, toujours sous l'égide de l'UNESCO et du PNUE.

Avec l'avènement du concept de développement durable, suite à la publication du Rapport Brundtland (1987), l'UNESCO a rapidement adapté son programme pour l'axer désormais sur l'EDD. Cette évolution a été actée dès la Conférence de Rio : l'Agenda 21 consacre tout un chapitre à l'EDD (chap. 36), tandis que la Déclaration de Rio l'évoque, en termes moins explicites, dans ses principes 10 (sensibilisation) et 21 (mobilisation des jeunes) (73). Une nouvelle impulsion majeure fut donnée lors du Sommet de Rio +10 en 2002 à Johannesburg, lors de laquelle il fut décidé d'organiser la « Décade de l'éducation au développement durable 2005-2014 » (DEDD), dont la supervision fut confiée à l'UNESCO. En 2012, le document final de la Conférence des Nations Unies sur le développement durable (Rio +20), *L'avenir que nous voulons*, a repris l'engagement international de promouvoir plus fermement l'EDD. En 2013, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté un « Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable » pour assurer le suivi de la DEDD. Suite à la clôture de celle-ci en 2014, un Rapport en a tiré le bilan, relativement positif (74), tandis qu'à Aichi-Nagoya a été adoptée, la même année, la Déclaration sur l'éducation au développement durable, qui s'appuie sur ses résultats. Enfin, l'Assemblée générale des Nations Unies s'apprête à adopter les Objectifs du développement durable (*Sustainable Development Goals*, SDGs), dont un projet de texte a été élaboré par un groupe de travail *ad hoc*. Un des objectifs concerne l'EDD (75). Cette consécration montre que l'EDD est au sommet de l'agenda des Nations Unies et devrait recevoir une attention toute particulière de la part des États.

(73) Voy. aussi les art. 10.2 et 12.1 de la Déclaration de l'UNESCO sur les responsabilités des générations présentes envers les générations futures (1997).

(74) UNESCO, *Façonner l'avenir que nous voulons...*, *op. cit.*

(75) Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals (A68/970)(2014) : « By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development » (objectif 4.7).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 469

L'engagement international en faveur de l'éducation à l'environnement s'est traduit concrètement dans des dispositions plus contraignantes. Plusieurs Traités de portée mondiale et régionale en matière de protection de l'environnement imposent, avec plus ou moins de précision, des obligations d'organiser des programmes d'éducation à l'environnement et de coopérer dans certains domaines sectoriels. La Convention sur la diversité biologique prévoit par exemple, en son article 13, que :

« Les Parties contractantes : a) Favorisent et encouragent une prise de conscience de l'importance de la conservation de la diversité biologique et des mesures nécessaires à cet effet et en assurent la promotion par les médias, ainsi que la prise en compte de ces questions dans les programmes d'enseignement ; b) Coopèrent, selon qu'il conviendra, avec d'autres États et des organisations internationales, pour mettre au point des programmes d'éducation et de sensibilisation du public concernant la conservation et l'utilisation durable de la diversité biologique ».

De nombreux autres traités prévoient des dispositions similaires (76). Dans le domaine des droits de l'homme, le droit à l'instruction environnementale pourrait être déduit de la Convention de New York relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 dans ses articles 28, § 1^{er}, et 29, § 1^{er}, e (77), même si son effet direct n'a pas encore été reconnu à ce jour par la Cour de cassation belge (78). Sa portée se limite toutefois aux enfants mineurs.

L'unanimité est telle, dans les textes de *soft law* comme de droit dur, et les programmes développés dans les États sont si nombreux (79) qu'on est en droit de se demander si l'obligation d'éduquer à l'environnement ne fait pas désormais partie des obligations coutumières en droit général de

(76) Voy., par ex., l'art. 27 de la Convention de l'UNESCO concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (1972) ; l'art. 6 de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (1992) ; les art. 10.4 et 19 de la Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification (1994) ; l'article 3.3 de la Convention de Berne relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel de l'Europe (1979) ; l'art. 2.3 de la Convention Benelux en matière de conservation de la nature et de protection des paysages (1983).

(77) L'article 28, § 1^{er}, dispose que « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...] » et l'article 29, § 1^{er}, e, que « Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : [...] e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel ». Les termes « doit viser » peuvent, certes, prêter à interprétation. De même, le contenu de l'objectif d'inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel est large. Il n'en reste pas moins que l'obligation est énoncée de façon claire et inconditionnelle. La combinaison des deux dispositions pourrait, selon nous, laisser entendre que l'enfant a droit à une éducation à la protection du « milieu naturel ». Il est en tout cas certain que la Cour constitutionnelle pourrait contrôler, en combinaison avec les articles 10 et 11 de la Constitution, un texte décréteil qui ne respecterait pas ce prescrit.

(78) Seul l'article 28, § 1^{er}, a, de la Convention, relatif à la gratuité de l'enseignement primaire, est reconnu comme ayant effet direct. Sur l'effet direct de la Convention, voy. CENTRUM VOOR DE RECHTEN VAN HET KIND VAN DE UNIVERSITEIT GENT, « Het V.N. Verdrag inzake de rechten van het Kind en zijn directe werking in het Belgische (interne) recht », *R.W.*, 1992-1993, p. 230 ; G. CLOSSET, « La Convention des droits de l'enfant et la Belgique – Aspects de droit judiciaire », *T.B.B.R.*, 1991, p. 583 ; B. VANLERBERGHE, « Het Hof van Cassatie en de directe werking van het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind », in *Jaarboek Mensenrechten*, 1994, pp. 323-326.

(79) Voy. les statistiques de la pratique des États en matière d'EDD (qui inclut les pratiques d'EE) dans le résumé du Rapport de l'UNESCO sur la DEDD, *Façonner l'avenir que nous voulons*, précité, spéc. p. 9.

l'environnement. Il n'est pas certain que ce soit le cas de l'EDD à défaut d'être systématiquement imposée aux États dans des traités internationaux contraignants.

En droit européen, on a évoqué quelques exemples de références à l'ErE dans différents plans stratégiques comme le septième Plan d'action et la Stratégie Biodiversité 2020 (*supra*). Dans le respect du principe de subsidiarité, l'Union peut intervenir dans le domaine de l'ErE et de l'EDD dans le cadre de ses compétences partagées dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle (art. 165 et 166 TFUE) et de l'environnement (art. 192 TFUE). Elle n'a cependant pas, à notre connaissance, pris d'initiative spécifique majeure en ce sens à ce jour, en dehors du soutien par le règlement LIFE aux projets d'information, de sensibilisation et de diffusion en matière d'environnement (80) et de l'obligation qu'elle impose aux États membres d'instaurer un système de conseil agricole (*infra*). Cette timidité de l'UE me semble particulièrement regrettable, d'autant qu'elle est partie à certains des traités précités, dont la CDB et la CCCC.

C. – Le cadre constitutionnel

En droit interne, l'organisation de l'ErE DD doit s'inscrire dans le respect des règles de répartition des compétences et des libertés publiques (81).

Les compétences relatives à l'ErE DD sont partagées entre plusieurs collectivités : les Communautés – compétentes pour les matières culturelles et l'enseignement, sauf exception et sous réserve des transferts de l'exercice de certaines compétences (82) – ; les Régions – compétentes pour la protection de l'environnement, la conservation de la nature et la protection du patrimoine immobilier (83). L'ErE DD se trouve exactement à l'intersection

(80) Art. 3.3, d, et 12, b, du Règlement n° 1293/2013 du Parlement et du Conseil du 11 décembre 2013 relatif à l'établissement d'un programme pour l'environnement et l'action pour le climat (LIFE) et abrogeant le règlement (CE) n° 614/2007 (*JOUE*, L 347, 20 décembre 2013). Un exemple est le projet AlterIAS (Belgique), *Increase awareness to curb horticultural introductions of invasive plants in Belgium*, LIFE08 INF/B/000052. Un autre exemple concerne la formation des magistrats en matière d'environnement.

(81) Je me limiterai à l'examen de la situation en Communauté française.

(82) Voy. l'art. 127, § 1^{er}, 1^o et 2^o, de la Constitution et l'art. 4 de la loi spéciale du 8 août 1980 de réformes institutionnelles. Sont visés notamment, parmi les matières culturelles, la politique de la jeunesse ; l'éducation permanente et l'animation culturelle ; la vie en plein air ; les loisirs ; la formation préscolaire, postscolaire et parascolaire ; la formation intellectuelle, morale et sociale, la reconversion et le recyclage professionnel – qui incluent la formation professionnelle – (sauf exceptions) et les systèmes de formation en alternance. Ces deux derniers groupes de compétences sont cependant exercés, suite à leur transfert conformément à l'article 138 de la Constitution, par la Région wallonne et la Commission communautaire française (COCOF) (e.a. art. 3, 3^o et 4^o, du décret spécial de la Communauté française du 3 avril 2014, *M.B.*, 25 juin 2014). La Région wallonne est compétente, pour ces matières, sur le territoire de la région de langue française (art. 127, § 2, de la Constitution) et la COCOF l'est sur le territoire de la région bilingue de Bruxelles-Capitale (art. 62 de la loi spéciale du 12 janvier 1989 relative aux institutions bruxelloises).

(83) Art. 6, § 1^{er}, I et II de la loi spéciale du 8 août 1980. La Communauté germanophone s'est vu transférer l'exercice de la compétence sur les monuments et sites en vertu de l'art. 139 de la Constitution (e.a. décret de la Région wallonne du 23 décembre 1993, *M.B.*, 12 février 1994).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 471

de ces compétences, ce qui pose, en pratique, la question de la répartition des attributions entre la Communauté française, d'une part, et les Régions wallonne et bruxelloise et la Commission communautaire française, d'autre part (84). Dans un premier temps, la coopération n'a pas été organisée : chaque collectivité a pris des initiatives de son côté, sans coordonner ses actions avec les autres collectivités compétentes. La Région wallonne a adopté son décret du 6 mai 1999 relatif à l'initiation à l'environnement établissant un réseau de « centres régionaux d'initiation à l'environnement » (CRIE). Celui-ci a été inséré dans le Livre I^{er} du Code de l'environnement (art. D.21 et s.), sans pour autant que soient codifiées les autres dispositions de compétence régionale concernant l'ErE (*infra*).

Afin de clarifier la situation, la Communauté française et la Région wallonne ont conclu en 2003 un accord de coopération « relatif à l'éducation à l'environnement » (85), par lequel les deux collectivités s'engagent à coopérer

«[e]n vue de favoriser un exercice en commun des compétences respectives de la Communauté française et de la Région wallonne de promotion et de développement de l'éducation et de la sensibilisation relatives à l'environnement » (art. 1^{er}).

Cet accord de coopération a été remplacé par un accord de coopération du 10 novembre 2011 « entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale relatif à l'éducation à l'environnement, à la nature et au développement durable » (86), dont l'objet est d'élargir la coopération à la Région de Bruxelles-Capitale, non seulement dans le domaine de l'ErE mais aussi l'éducation à la nature (87) et l'EDD. Comme dans l'accord de 2003, la coopération entre les trois collectivités

« poursuivra les objectifs suivants :

- a) dynamiser l'information des actions et campagnes entreprises par les trois Institutions mentionnées à l'article 2, 1^o, 2^o et 3^o, en les insérant dans leurs programmes d'actions respectifs ;
- b) renforcer la création d'outils pédagogiques de qualité dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable ;
- c) développer une meilleure intégration de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable dans le cursus scolaire afin d'offrir aux élèves et étudiants une éducation citoyenne responsable ;
- d) offrir une assistance structurée aux établissements scolaires et institutions d'enseignement supérieur qui inscrivent le développement durable dans leur projet d'établissement ;

(84) En Flandre, la question ne se pose pas puisque le Parlement flamand et le Gouvernement flamand sont compétents pour adopter des décrets dans les matières régionales et communautaires.

(85) Accord de coopération du 3 juillet 2003 entre la Communauté française et la Région wallonne relatif à l'Éducation à l'environnement (*M.B.*, 21 janvier 2004).

(86) *M.B.*, 20 février 2012.

(87) L'élargissement à l'éducation à la nature me paraît purement formel puisque la nature est sans contestation possible une partie intégrante de l'environnement. Ce n'est pas le cas des liens avec les dimensions économiques et sociales du développement durable, qui désormais doivent faire l'objet d'une coopération.

- e) assurer l'échange réciproque des connaissances et des expériences entre les acteurs de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable dans un but d'amélioration des pratiques pédagogiques ;
- f) assurer une collaboration logistique dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, à la nature et au développement durable » (art. 3).

La mise en œuvre de ces objectifs est assurée par un « plan d'action triennal évolutif » (art. 4). Un comité de pilotage, assisté d'un comité scientifique et pédagogique, « pilote » la coopération et assiste les parties à l'accord (art. 6 et 7). La conclusion de cet accord entre les entités fédérées francophones compétentes est à saluer : rares sont les domaines de la protection de l'environnement où des accords de coopération facultatifs ont été conclus (88). Il reste à savoir dans quelle mesure les objectifs précités font l'objet d'une coopération concrète sur le terrain. Cela semble le cas si l'on en juge l'étroite collaboration qui s'est nouée entre les administrations régionales wallonne et bruxelloise et le secteur de l'enseignement (89).

La promotion de l'ErE DD doit par ailleurs respecter le prescrit du Titre II de la Constitution relatif aux libertés publiques. Elle doit notamment s'inscrire dans le cadre de l'article 24 de la Constitution. Son premier paragraphe consacre la liberté d'enseignement, laquelle inclut, traditionnellement, la liberté d'organisation des établissements d'enseignement, la liberté des parents de choisir un tel établissement et la liberté académique des enseignants. La liberté d'organisation inclut celle de choisir les contenus et les méthodes des enseignements – soit la liberté pédagogique (90). Il en découle deux conséquences importantes pour l'ErE DD.

D'une part, les établissements de l'enseignement libre subventionné et de l'enseignement privé sont en principe libres d'introduire, dans leur cursus, des cours en lien avec l'ErE DD. Si la liberté d'organisation n'est pas absolue (91), elle n'en donne pas moins l'opportunité aux établissements

(88) Voy. L. LAVRYSEN, « Le fédéralisme belge et la politique de l'environnement : concertation, coopération et... agir chacun pour soi dans un contexte européen », *Rev. dr. ULB*, 2009/2, vol. 39, pp. 121-169.

(89) Voy. le site du Réseau IDée (*infra*).

(90) Voy. M. EL BERHOUMI et L. VANCRAVEBECK, « Droit de l'enseignement en Communauté française », *Répertoire pratique de droit belge*, Bruxelles, Bruylant, 2015, pp. 42 et s. ; X. DELGRANGE et M. EL BERHOUMI, « Les droits en matière d'enseignement », in M. VERDUSSEN et N. BONBLED (dir.), *Les droits constitutionnels en Belgique...*, *op. cit.*, pp. 1232 et s.

(91) La Cour constitutionnelle a jugé que, concernant l'enseignement libre subventionné, « la liberté d'enseignement connaît (...) des limites et n'empêche pas que le législateur décrète impose des conditions de financement et de subventionnement qui restreignent l'exercice de cette liberté, pour autant qu'il n'y soit pas porté d'atteinte essentielle ». Ces conditions peuvent inclure des « exigences tenant à l'intérêt général » (C.C., 14 décembre 1995, n° 85/95, B.2.5). Dans l'enseignement privé, les établissements peuvent également se voir soumis à des restrictions – même si elles sont plus limitées – au nom du respect des droits fondamentaux des élèves : le droit d'ouvrir une école privée « ne saurait être un droit inconditionnel. Il faut que l'État le réglemente pour assurer l'unité et la qualité du système éducatif » (Comm. eur. D.H., 6 mars 1987, req. n° 11533/85, *Ingrebi Jorbedo Foundation of Christian Schools c. Suède*, cité par M. EL BERHOUMI et L. VANCRAVEBECK, *op. cit.*, p. 37, note 76).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 473

concernés de prendre des initiatives innovantes dans le domaine (92). D'autre part, la liberté d'enseignement n'empêche pas la Communauté française d'intervenir pour définir des exigences minimales en termes d'ErE DD. On sait que la collectivité fédérée en charge de l'enseignement francophone a défini des référentiels pédagogiques détaillés à l'attention des réseaux officiel et libre subventionné – les fameux « socles de compétences » que doivent acquérir tous les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (*infra*). Cette intervention a suscité d'importants débats, la Section de législation ayant émis des réserves quant à la compatibilité de ces exigences avec l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution. La Cour constitutionnelle a de fait sanctionné le décret du 26 avril 1999 confirmant les socles de compétences, ceux-ci étant jugés trop détaillés et contraignants et à défaut pour le législateur d'avoir prévu une procédure « permettant d'accorder des dérogations, limitées, aux pouvoirs organisateurs qui [...] dispensent ou souhaitent dispenser un enseignement qui s'inspire de conceptions pédagogiques particulières » (93). Le législateur communautaire a finalement décidé de maintenir les socles de compétences tout en ajoutant ladite procédure (94). On verra plus loin dans quelle mesure ces socles de compétences intègrent des éléments d'ErE DD (*infra*). L'inclusion de tels éléments dans les socles de compétences ne paraît pas critiquable au regard de la jurisprudence précitée, *a fortiori* si on l'analyse à la lumière de l'article 29, § 1^{er}, e, de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui, indépendamment de son effet direct, influe l'interprétation des dispositions du droit interne (95).

Par ailleurs, l'article 24, § 3, de la Constitution reconnaît le « droit à l'enseignement » (96). En soi, le Constituant n'a pas entendu reconnaître, par cette seule disposition, un droit spécifique à l'ErE DD. On pourrait cependant se demander dans quelle mesure cette disposition, interprétée en combinaison avec l'article 29, § 1^{er}, de la Convention relative aux droits de l'enfant ainsi qu'avec les articles 7*bis* et 23, alinéa 3, 4^o, de la Constitution, ne consacre pas un droit à l'éducation environnementale et au développement durable, à tout le moins pour les enfants mineurs. Si cette interprétation s'avérait fondée, les autorités régionales et communautaires n'en disposeraient pas moins d'une large marge d'appréciation pour mettre en œuvre un tel droit.

(92) L'UCL a, par exemple, entrepris d'organiser une mineure d'ouverture inter-facultaire en « développement durable et responsabilité sociétale » dans le cadre de son Plan d'action en faveur du développement durable (<http://www.uclouvain.be/441502.html>).

(93) C.C., 18 avril 2001, n° 49/2001, B.11 et B.12.

(94) Voy. le décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée (*M.B.*, 23 août 2001).

(95) En ce sens, J. SAMBON, *comm. pers.*, 23 sept. 2015.

(96) Voy. aussi, en ce sens, l'art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). Cette disposition n'évoque cependant pas l'éducation à l'environnement. Sur ce droit en Belgique, voy. X. DELGRANGE et M. EL BERHOUMI, *op. cit.*, pp. 1175-1294.

D. – Les mesures régionales en faveur de l’ErE

La Région wallonne a pris trois types de mesures en vue de promouvoir l’ErE (97). Ces mesures concernent exclusivement l’éducation « informelle », la Communauté française étant compétente pour l’éducation « formelle », c’est-à-dire l’enseignement obligatoire et supérieur (*infra*). La Région wallonne a par ailleurs pris certaines initiatives dans le domaine de la formation professionnelle (*infra*).

Les premières mesures consistent à permettre au Gouvernement de soutenir financièrement, par des aides ponctuelles, la sensibilisation dans les domaines spécifiques de la protection de l’environnement, comme les forêts, les déchets ou la conservation de la nature (98).

Plus rarement, certaines habilitations donnent au Gouvernement la possibilité de prendre des mesures contraignantes à des fins d’éducation environnementale. C’est le cas de la loi du 12 juillet 1973, qui comporte des dispositions autorisant l’exécutif à prendre, à des fins éducatives ou pédagogiques, des mesures de protection des milieux naturels – en recourant, le cas échéant, à l’expropriation de biens immobiliers pour cause d’utilité publique – ou au contraire des dérogations ou exceptions aux dispositions de protection des espèces ou des réserves naturelles et forestières (99). Par exemple, dans ces aires protégées, la pose de panneaux didactiques est souvent prévue dans les arrêtés créant lesdites réserves en dérogation à l’article 11 de la loi qui fixe les mesures de protection stricte qui y sont applicables (100).

Ces mesures, non codifiées dans le Livre I^{er} du Code de l’environnement, en dépit de son titre II consacré à « l’initiation à l’environnement », restent ponctuelles et n’ont pas pour vocation de couvrir tout le champ de l’éducation informelle à l’environnement. La Région wallonne a préféré confier cette mission à titre principal au secteur associatif, qui dispose des compétences

(97) À notre connaissance, elle n’a pas pris de dispositions légales promouvant explicitement l’EDD.

(98) Voy. respectivement l’art. 30 du décret du juillet 2008 relatif au Code forestier (subventions en faveur d’« activités de formation et de sensibilisation aux différentes fonctions des bois et forêts ») ; l’art. 24, § 3, 3^o, du décret du 27 juin 1996 relatif aux déchets (possibilité pour le plan de gestion des déchets de prévoir « la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation et d’information à l’intention du grand public ou de catégories particulières de consommateurs ») ; l’art. 31*bis* de la loi du 12 juillet 1973 sur la conservation de la nature (subventions « aux personnes de droit privé en vue de favoriser la connaissance des fonctions économique, sociale et éducative, protectrice, écologique et scientifique du patrimoine naturel »).

(99) Respectivement art. 2*ter* (non application des dispositions de protection à « la détention temporaire d’amphibiens ou de leurs œufs à des fins pédagogiques ou scientifiques » ; art. 5, § 3, 4^o (dérogation « espèces ») ; art. 6, al. 3 et 4 (possibilité pour le Gouvernement, «[...] dans certains milieux naturels, [de] prendre des mesures de protection dans le but de conserver les espèces de la flore et de la faune, pour les besoins de la recherche scientifique, de l’enseignement ou de l’éducation populaire » et de recourir à l’expropriation pour cause d’utilité publique à ces fins) ; art. 41, § 2, 3^o (dérogation aux mesures de protection des réserves).

(100) Par ex. art. 3, 5^o, de l’AGW du 15 mai 2014 créant la réserve naturelle agréée « Les Prés de Latour » à Virton (*M.B.*, 4 août 2014).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 475

scientifiques et pédagogiques nécessaires à cet effet, contrairement aux communes (101).

Elle a établi, d'une part, un réseau d'associations sans but lucratif agréées et subventionnées spécifiquement à cet effet, à savoir les « centres régionaux d'initiation à l'environnement » (CRIE), « destiné à accueillir le public en vue de l'informer, de le sensibiliser et de le former à l'environnement ». Ces centres sont régis par les articles D.21 et suivants du Livre I^{er} du Code de l'environnement. Ils n'ont pas été érigés en un service public fonctionnel, comme cela avait été imaginé au départ (102), mais doivent être agréés (103). Ils doivent être répartis en fonction de critères tenant à l'équilibre géographique, l'intérêt du patrimoine naturel et la densité de population (art. D.23). Ils ont

« pour mission principale de promouvoir la connaissance générale de l'environnement auprès des organisations de jeunesse et d'adultes, des écoles, des familles, des administrations. Dans ce contexte, il[s] veille[nt] à : 1^o concevoir, dispenser et fournir une méthodologie de l'animation et du matériel didactique et de vulgarisation ; 2^o organiser des animations et des activités de sensibilisation ; 3^o organiser des stages ; 4^o organiser des formations » (art. D.24).

Chaque CRIE doit être spécialisé dans un domaine de l'environnement (déchets, zones humides, parcs et jardins, etc.), « l'objectif étant d'avoir l'ensemble des matières environnementales développées et de ne pas faire la même chose partout » (104). Le pilotage du réseau de CRIE est assuré par le Gouvernement, sur la base de rapports annuels remis par les CRIE (105), et par un comité d'accompagnement (CARC) dont la mission est « d'assurer la cohérence et l'évaluation des activités dispensées dans les C.R.I.E. et de conseiller le Gouvernement dans le cadre de la procédure d'agrément » (art. D.28 et D.28/1). Il existe onze CRIE en Région wallonne, réunis en un réseau (106). L'accord de coopération conclu en 2003 et révisé en 2011 permet aux CRIE de fournir du matériel pédagogique et scientifique et des animations aux écoles qui s'engagent dans des projets d'ErE et de les aider à concevoir ces projets (107).

Après de longues années de tergiversation, la Région wallonne a, d'autre part, établi un cadre décretaal organisant le soutien structurel aux associations de protection de l'environnement, comme l'a fait la Région bruxelloise

(101) En ce sens, Réseau IDEE, *Les activités francophones et bilingues d'éducation à l'environnement (ErE) et/ou à la nature en Région bruxelloise*, 2012, p. 13 (en ligne sur http://www.reseau-idee.be/journees-bruxelloises/2007/pdf/synthese_enquete_bxl.pdf, visité le 1^{er} août 2015).

(102) Avis du Conseil d'État, *Doc.*, Parl. wall., session 1998-1999, n° 495/1, p. 7.

(103) La procédure et les critères sont prévus à l'art. D.24.

(104) Commentaire des articles, *Doc.*, Parl. wall., session 1998-1999, n° 495/1, p. 3.

(105) Une cellule administrative spécialisée a en outre été créée au sein de la DGO3 ; elle est chargée « de la coordination pédagogique ainsi que du suivi administratif et financier des centres » (<http://reseau-crie.be/reseau-crie/wakka.php?wiki=CoordinationN> visité le 1^{er} août 2015).

(106) Voy. www.reseau-crie.be.

(107) Rapport, *Doc.*, Parl. wall., session 2011-2012, n° 520/2, p. 4.

quelques années plus tôt (108). Peuvent bénéficier de cette aide les associations reconnues par le Gouvernement dont l’objet social inclut l’éducation à l’environnement et la sensibilisation à l’environnement (art. D.28/5). L’adoption de ce cadre constitue un grand progrès, compte tenu du rôle clé des associations dans l’éducation et la sensibilisation du public à la protection de l’environnement, tant comme conseillers aux écoles qu’en dehors du cadre scolaire, au travers des activités de sensibilisation et de loisirs (visites guidées, etc.). La pérennité des financements n’est cependant pas garantie : d’une part, ils sont conditionnés à l’existence de « crédits budgétaires disponibles » et, d’autre part, le Gouvernement garde la main sur l’octroi desdites subventions, même si sa décision doit être fondée sur des critères objectifs (art. D.28/11).

Le secteur de l’ErE comporte, en pratique, un grand nombre d’acteurs, associations, organismes divers, personnes physiques. Le Réseau Idée – Information et Diffusion en éducation à l’environnement –, a été créé pour fédérer ces acteurs et leur permettre d’échanger sur les pratiques de l’ErE et collaborer à des projets communs. Prenant la forme d’une asbl, il comporte plus de 120 membres – y compris les CRIE wallons – et est actif en Région wallonne et à Bruxelles (109). Il joue un rôle important en mettant à disposition de ses membres toute une série d’informations utiles et en publiant un périodique sur l’ErE (Symbioses) faisant état des initiatives en la matière.

L’ErE DD joue également un rôle important dans la transformation des mentalités des acteurs du monde professionnel. Certaines professions ont en effet un impact direct particulièrement important sur l’environnement – ingénieurs, architectes, promoteurs immobiliers, agriculteurs, forestiers, pêcheurs, etc. –, d’autres influencent la prise de décision et l’application de la loi dans les domaines qui touchent à l’environnement – cabinets ministériels, fonctionnaires, magistrats, inspecteurs, etc (110). De nombreuses initiatives concrètes ont été prises dans ce but – par exemple en ce qui concerne la formation des magistrats –, mais sans nécessairement être exigées par un texte et sans caractère systématique et obligatoire. Sur ce plan, le législateur est resté discret. Par exemple, le nouveau Code wallon de l’agriculture fixe pour objectif à la politique wallonne en la matière, entre autres, d’« encourager la recherche interdisciplinaire et participative, l’innovation, le progrès technique, la mise en réseau des acteurs et la *formation*

(108) Décret wallon du 23 janvier 2014 relatif à la reconnaissance et au subventionnement des associations environnementales et modifiant le Livre I^{er} du Code de l’Environnement et le décret du 6 novembre 2008 portant rationalisation de la fonction consultative (*M.B.*, 10 février 2014) (insérant les art. D.28/2 et s. dans le Livre I^{er} du Code de l’environnement) ; ordonnance bruxelloise du 4 septembre 2008 relative au subventionnement des associations et des projets ayant pour objectif l’amélioration de l’environnement urbain et du cadre de vie en Région de Bruxelles-Capitale (*M.B.*, 30 septembre 2008).

(109) Toutes les informations sur <http://www.reseau-idee.be/presentation/>.

(110) UNESCO, Recommandation n° 11 annexée à la Déclaration de Tbilissi (1977).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 477

pour développer une agriculture écologiquement intensive » (nous soulignons) (111).

Le chapitre du même Code consacré à la formation professionnelle organise entièrement celle-ci, sous la houlette d'une Commission de formation. Rien ne laisse cependant penser qu'une ErE DD sera dispensée systématiquement dans le cadre de la formation des agriculteurs, aucune disposition ne le prévoyant. La composition de la Commission de formation ne semble hélas pas favorable à une telle évolution (112). En revanche, les systèmes de conseil agricole, exigés en vertu des règlements sur la PAC,

« aident les agriculteurs, les jeunes agriculteurs, les gestionnaires de forêts, les autres gestionnaires de terres et les PME dans les zones rurales à améliorer la gestion durable et le niveau global des résultats de leur exploitation ou activité » (113).

Ils doivent couvrir explicitement « les pratiques agricoles bénéfiques pour le climat et l'environnement [...] » (114). L'effet très positif de ce service, proche des agriculteurs, sur les motivations de ces derniers à recourir aux mesures agri-environnementales a été démontré (115).

E. – Les mesures prises par la Communauté française en faveur de l'ErE DD dans l'enseignement

L'ErE DD ne peut entraîner une mobilisation massive des nouvelles générations en faveur du développement durable si elle se limite à la participation passive ou volontaire des apprenants à des campagnes de sensibilisation ou à des séances ponctuelles d'animation ou de formation. L'intégration de modules d'ErE DD à tous les niveaux de l'enseignement formel, depuis la maternelle jusqu'à l'université, paraît indispensable pour toucher durablement toutes les couches de la société. La culture environnementale des enfants doit d'autant plus être développée qu'elle peut avoir un effet positif indirect sur leurs parents qui seront jugés par leur progéniture quant à leur engagement en faveur de l'environnement. L'intervention du législateur dans ce domaine doit toutefois respecter le cadre établi par le droit international et constitutionnel pour protéger les libertés liées à l'enseignement (*supra*). En Communauté française, l'intégration de l'ErE DD dans l'enseignement est régie par plusieurs décrets.

(111) Art. D.1^{er}, § 3, 14^o, du Code wallon de l'agriculture. Voy. aussi le point 8^o, qui évoque la formation en lien avec les circuits courts.

(112) La Commission de formation agricole ne compte pas de représentant du secteur associatif, mais au mieux « un membre et un suppléant représentant les ministres ayant l'économie et l'environnement dans leurs attributions (...) » (art. D.111, § 2, al. 3, 3^o).

(113) Considérant 13 du Règlement (UE) n° 1305/2013 du 17 décembre 2013 (*JOUE*, L 347, 20 décembre 2013).

(114) Sur ce système de conseil, voy. les art. 15 du règlement n° 1305/2013 ; les art. 12 à 14 du Règlement (UE) n° 1306/2013 du 17 décembre 2013 (*JOUE*, L 347, 20 décembre 2013) ; les art. D.127 et s. du Code wallon de l'agriculture.

(115) T. DEDEURWAERDERE, A. POLARD, P. MELHINDI-GHIDI, « The role of network bridging organisations in compensation payments for agri-environmental services under the EU Common Agricultural Policy », *Ecological Economics*, 2015, à paraître.

Le plus important est sans conteste le décret « missions » (116) du 24 juillet 1997. Ce texte clé définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental (maternelle et primaire) et de l'enseignement secondaire ordinaires et spéciaux, organisés ou subventionnés par la Communauté française et organise les structures nécessaires à cette fin. Le décret n'inclut pas explicitement l'ErE DD dans les missions fondamentales de l'enseignement, fixées à son article 6. On peut le regretter, singulièrement depuis l'entrée en vigueur de l'article 7*bis* de la Constitution (117). Il assigne toutefois à l'enseignement fondamental et secondaire l'objectif général de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (118). Si l'on interprète les termes « responsables » et « solidaire » à la lumière des engagements internationaux de la Belgique en matière de développement durable et de l'article 7*bis* de la Constitution (*supra*), l'on peut raisonnablement considérer que, en vertu de cette disposition, l'ErE DD fait bien partie des missions prioritaires de l'école (119).

Le décret « missions » lui-même confirme cette interprétation en ce qu'il prévoit que l'ErE DD doit figurer, au moins de façon minimale, dans le cursus obligatoire. Son article 9 prévoit que

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique : [...] 9^o à la compréhension du milieu de vie [...] ».

En vertu de son article 16, § 1^{er}, le Gouvernement est chargé de déterminer, sur proposition de groupes de travaux *ad hoc*, des « socles de compétences » – définis de façon très générale à l'article 16, § 3, alinéa 1^{er}, du décret –, soit des référentiels pédagogiques contraignants pour les huit premières années de l'enseignement obligatoire (120). Ces socles doivent être

(116) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (M.B., 23 septembre 1997). Pour une présentation générale de ce décret, voy. COLL., *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement - Approche interdisciplinaire*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 1999.

(117) Comp. avec l'article 8 de la Charte de l'environnement française – qui prévoit que « l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs » visés par la Charte – et le Code de l'éducation français qui inscrit explicitement l'ErE DD dans les missions de l'école depuis 2013 (art. L312-19; voy. aussi l'instruction n°2015-018 du 4 février 2015 relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723]).

(118) Art. 6, 3^o, du décret « missions ».

(119) En ce sens, AGERS, Service général d'inspection, *Évaluation des pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé*, rapport d'audit, 2014, p. 3.

(120) Les socles de compétences sont définis comme un « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (art. 5, 2^o, du décret « missions »). Une compétence est une « aptitude à mettre en

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 479

confirmés par le Parlement. Actuellement, c'est un décret du 19 juillet 2001 qui précise de façon détaillée ces référentiels (121). Deux socles sur les huit fixés incluent des éléments d'EE et d'EDD (122). Selon le point 5 du socle de compétence relatif à l'éveil scientifique,

« [...] L'objectif principal est [...] que l'enfant, l'adolescent et l'adulte agissent en connaissance de cause dans un sens favorable à tous et à chacun. L'éducation scientifique contribue non seulement à la *compréhension des aspects scientifiques* mais aussi au *développement de nombreux savoir-être*. Ce caractère comportemental et les aspects éthiques, sociaux, politiques... liés à l'éducation relative à l'environnement ne peuvent et ne doivent pas se traduire en évaluation certificative mais faire l'objet d'une sensibilisation constante » (nous soulignons).

Il ne peut donc, semble-t-il, y avoir d'évaluation certifiante sur ces sujets.

L'article 16, § 3, du décret « missions » prévoit par ailleurs que, à côté des activités d'enseignement visant les socles de compétences,

« Les autres activités éducatives [...] s'inscrivent dans les domaines suivants, qui font partie de la formation commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la *découverte de l'environnement*, l'éducation aux médias, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté » (nous soulignons).

Relève *a priori* de cette catégorie les classes vertes ou les excursions en milieu naturel visant à sensibiliser les élèves.

Le même décret prévoit enfin l'obligation pour chaque établissement d'établir un rapport annuel d'activités qui « comprend le bilan des mesures prises dans le cadre du projet pédagogique du pouvoir organisateur et du projet d'établissement afin d'atteindre les objectifs généraux définis à l'article 6 ». Ce rapport doit inclure, au moins tous les trois ans, le « bilan des indications relatives [...] aux initiatives prises en matière d'éducation [...] à la santé [...] et à l'environnement » (123).

œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (art. 5, 1^o, du décret « missions »).

(121) Décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée (*M.B.*, 23 août 2001), précité.

(122) Le premier est intitulé « Eveil – initiation scientifique » : il doit inclure une initiation aux thèmes « Gestion, conservation et protection des ressources ; Utilisation des ressources ; Épuisement, destruction, pollution... ». Celle-ci s'inscrit donc dans le cadre d'initiation aux sciences naturelles. L'EE ayant une vocation non seulement d'information mais aussi de sensibilisation, il s'ensuit que, selon le texte, « ce caractère comportemental et les aspects éthiques, sociaux, politiques... liés à l'éducation relative à l'environnement ne peuvent et ne doivent pas se traduire en évaluation certificative mais faire l'objet d'une sensibilisation constante ». Un deuxième socle présente de l'intérêt dans la perspective de l'ErE DD, à savoir le socle « Eveil – formation historique et géographique ». Il prévoit « l'éveil et la formation géographique intégrant la vie économique et sociale », relevant à la fois de la géographie et des sciences sociales et incluant des thèmes sur l'espace – y compris les paysages et le milieu naturel –, son organisation et les interactions homme-espace. Il ne s'agit cependant pas, comme dans le socle précédent, d'une sensibilisation au développement durable à proprement parler mais plutôt d'une introduction à la géographie humaine.

(123) Art. 73 du décret « missions ».

Cette disposition reconnaît donc la possibilité pour les établissements de l’enseignement fondamental et secondaire de prendre des initiatives en matière d’ErE – le développement durable n’est pas explicitement visé – dans le cadre de leur projet pédagogique et de leur projet d’établissement, ce qui est le cas en pratique (124). Il ne s’agit cependant nullement d’une obligation.

Un autre décret présente de l’intérêt pour l’intégration de l’ErE DD dans l’enseignement, à savoir le décret du 12 janvier 2007 dit « citoyenneté » (125). Ce texte, qui s’applique à l’enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, officiel ou subventionné, tend à intégrer un véritable cours de citoyenneté dans le cursus obligatoire. Il prévoit à cet effet l’élaboration, à l’attention des élèves de cinquième et de sixième humanités, d’un « document intitulé *Être et devenir Citoyen*, dénommé ci-après le ‘document de référence’ », qui consiste en un « manuel rédigé par une commission composée paritairement d’experts issus notamment des différentes universités de la Communauté française et d’enseignants des cinquième et sixième années [d’humanités] [...] » (126). Le décret prévoit que ce manuel porte « au minimum » sur 11 points, dont « Les principes du développement durable, en ce compris la consommation responsable ». L’article 9 indique explicitement que ce manuel « s’inscrit dans le cadre du décret “Missions” et des différentes compétences que ledit décret souhaite voir acquises par nos élèves à la fin de leur scolarité obligatoire ». Il est divisé en parties et chapitres qui « doivent faire l’objet d’un enseignement intégré dans le programme des disciplines suivies par les élèves du 3^e degré des [humanités] » (art. 10). Il semble donc que ce manuel, sorte de « petit livre rouge du futur citoyen » devant faire partie intégrante du programme d’études, complète les supports pédagogiques diffusés par les établissements concernés. Les établissements concernés doivent en outre prévoir, de façon régulière, une « activité interdisciplinaire s’inscrivant dans la perspective d’une éducation pour une citoyenneté responsable et active », comme par exemple « la responsabilité vis-à-vis [...] de l’environnement » (art. 14). Les services de l’Inspection de l’enseignement sont chargés du contrôle du respect dudit décret.

Si l’objectif est louable sur le papier, le Conseil d’État n’a pas manqué de relever que le décret apportait une restriction supplémentaire à la liberté pédagogique des établissements scolaires. Le législateur a cependant passé outre cet avertissement, considérant que cette restriction était limitée et

(124) Voy. les nombreuses expériences recensées sur le site du Réseau IDée (<http://www.reseau-idee.be/experiences-pedagogiques>).

(125) Décret de la Communauté française du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l’éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (*M.B.*, 20 mars 2007).

(126) Le document doit être « accompagné d’outils pédagogiques et de tests d’évaluation permettant aux élèves et aux enseignants d’évaluer le degré de maîtrise souhaité ». Ces outils n’ont toutefois que valeur indicative (art. 7).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 481

proportionnée (127). Le document *Être et devenir citoyen* a depuis été adopté (128) et contient bien un chapitre sur le développement durable. Il est difficile cependant de savoir dans quelle mesure il est effectivement diffusé et utilisé dans les écoles. Cette réalisation sera complétée, à terme, par l'organisation d'un « cours de philosophie et de citoyenneté » (129), qui pourrait voir le jour à raison d'une heure par semaine dans l'enseignement obligatoire, officiel et subventionné, en lieu et place d'une des deux heures de religion ou de morale non confessionnelle (130).

Si l'on peut saluer l'initiative du législateur communautaire d'ouvrir, juridiquement, l'enseignement obligatoire à l'ErE DD, l'on peut s'interroger sur l'impact réel de ces mesures en pratique. Il semble qu'il soit globalement positif : bien qu'il soit difficile de déterminer la part que joue l'initiative propre aux établissements des réseaux subventionnés et celle jouée par la Communauté française, il ressort d'un audit réalisé en 2014 par l'Inspection de l'enseignement (131) dans 155 établissements du fondamental et du secondaire, sélectionnés de façon aléatoire, que 85 % des établissements sondés mènent des activités liées à l'ErE DD (132), avec l'aide, généralement, du secteur associatif. Divers problèmes subsistent cependant, auxquels le rapport d'audit propose de remédier (133). L'organisation des Assises de l'ErE DD, qui se sont tenues du 14 octobre 2010 au 24 avril 2011 à l'initiative des ministres de l'Environnement des deux régions concernées et avec le soutien de la Communauté française, témoigne par ailleurs de la volonté de coopération entre les entités fédérées compétentes et les différents acteurs

(127) *Doc.*, Parl. Comm. fr., sess. 2006-2007, n° 321/1.

(128) En ligne sur http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8119.

(129) À ne pas confondre avec l'encadrement pédagogique alternatif (EPA), organisé dès l'année scolaire 2015-2016 suite à l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015 n° 34/2015.

(130) Un avant-projet de décret a été adopté en ce sens en première lecture par le Gouvernement (Communiqué de presse du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 17 juillet 2015 [<http://gouvernement.cfwb.be/cours-de-philosophie-et-de-citoyennet>]).

(131) AGERS, Service général d'inspection, *Évaluation des pratiques d'Éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable...*, *op. cit.*, (résumé in Communiqué de presse, *L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les écoles : bilan encourageant... à poursuivre!*, 19 février 2015, 3 pp.).

(132) Communiqué de presse, *L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les écoles : bilan encourageant... à poursuivre!*, *op. cit.*.

(133) Selon le communiqué de presse, des problèmes subsistent : « La vision globale de l'environnement – appelée 'approche systémique' – n'est pas suffisamment maîtrisée et développée. L'environnement est encore circonscrit à quelques-unes de ses composantes : certaines sont nettement plus activées (écologique, économique et sociale) que d'autres (éthique, culturelle et surtout politique). L'ErE DD est parfois assez peu professionnelle : réflexion en termes d'activités et non en termes d'apprentissages ou de compétences. Et plus particulièrement, faiblesse de l'évaluation ». S'ensuivent des recommandations : « Parmi celles-ci : renforcer la professionnalisation des pratiques d'ErE DD via les formations ; interroger l'interdisciplinarité dans les pratiques scolaires ; rompre l'isolement de l'enseignant dans le secondaire et la difficulté de se coordonner avec les collègues ; faciliter la gestion environnementale des établissements scolaires ; ou encore, renforcer la place de l'ErE DD dans le système éducatif. Pour cela, ils en appellent notamment à un soutien de la part des autorités locales et, plus largement, du politique ».

du secteur. Elles ont donné lieu à des engagements politiques, traduits en six objectifs et en actions, en vue d’encore dynamiser l’ErE DD, y compris dans l’enseignement (134). Des fiches concrètes présentant les « portes d’entrée de l’ErE DD » dans l’école ont été élaborées par le Service général de l’Inspection de la Communauté française à l’attention des écoles, en distinguant les différents réseaux et niveaux de scolarité (135).

Le législateur est moins disert sur l’intégration de l’ErE DD dans l’enseignement supérieur – universités, hautes écoles et écoles supérieures des arts (136). Le décret « paysage » du 7 novembre 2013 (137), qui fixe les organes communs aux différentes formes d’enseignement et les règles d’organisation des études s’appliquant à l’ensemble des établissements de l’enseignement supérieur (138), assigne à ces derniers l’objectif, entre autres, de « 1^o accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, pluraliste et solidaire [...] » (art. 3, § 1^{er}). À nouveau, les termes « responsables » et « solidaire » pourraient être interprétés comme incluant le développement durable, à la lumière des engagements internationaux de la Belgique et de l’article 7*bis* de la Constitution. Mais il aurait été plus clair de l’indiquer explicitement.

En ce qui concerne le contenu des études, les établissements de l’enseignement supérieur disposent d’une liberté pédagogique certaine, variable selon le type d’établissement, pour inclure des éléments d’ErE DD dans leurs cursus. Le décret « paysage » ne laisse cependant pas entièrement le champ libre aux établissements concernés. Dans les universités, ce sont les autorités académiques qui se concertent pour harmoniser leurs programmes (139) ; dans les hautes écoles – qui incluent notamment les écoles d’enseignement supérieur agronomique et économique, dont les débouchés professionnels ont un impact environnemental important –, les autorités académiques doivent soumettre au Gouvernement leurs grilles horaires pour chaque année, lesquelles doivent être conformes aux grilles horaires minimales fixées par décret en 2006 (140). Ces grilles minimales imposent certains cours en lien avec l’environnement (141). Quel que soit le type d’enseignement, le Gouvernement peut en outre, sur proposition de l’Académie

(134) <http://www.assises-ere.be/>

(135) Voy. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26929&navi=3516>. Ainsi par exemple, voy. la fiche 12 (pour les 5-8 ans de l’école fondamentale ordinaire) sur « le parrainage d’un site environnemental modeste ».

(136) Je n’évoquerai pas le cas particulier des écoles de promotion sociale.

(137) Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l’enseignement supérieur et l’organisation académique des études (*M.B.*, 18 déc. 2013).

(138) M. EL BERHOUMI et L. VANCRAVEBECK, *op. cit.*, pp. 295-296.

(139) *Ibid.*, p. 325.

(140) Décret du 2 juin 2006 établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles d’horaires minimales (*M.B.*, 21 septembre 2006).

(141) C’est le cas, par exemple, de l’enseignement supérieur agronomique de type court, qui doit comporter une finalité « environnement » et une finalité « nature et forêts » (annexe I du décret du 2 juin 2006 précité).

Mobiliser la société par l'éducation et la sensibilisation... 483

de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), établir des contenus minimaux imposés aux programmes des cursus initiaux

« afin d'assurer une harmonisation des formations nécessaire à la poursuite d'études au sein de la Communauté française et de l'Union européenne, ainsi que pour garantir les acquis d'apprentissage et compétences transversales certifiés par les grades académiques » (142).

En ce qui concerne les bacheliers, l'ARES doit établir, à terme, le contenu commun minimal de ces cursus (143). On pourrait imaginer que ces contenus minimaux incluent des éléments d'ErE DD adaptés au type de cursus concerné. Quoi qu'il en soit, la liberté académique des enseignants de l'enseignement supérieur, reconnue explicitement par le décret « paysage » (art. 8, al. 2), leur permet d'inclure ces aspects dans leurs cours, dans le respect des règles énoncées ci-avant (144). On saluera à cet égard l'engagement de certaines universités belges lors de la conférence de Rio+20, à promouvoir l'ErE DD dans les cursus universitaires (145). La concrétisation de cet engagement se fait cependant encore attendre, du moins si l'on en juge l'évolution de la situation à l'UCL (146).

CONCLUSION

Notre attitude et nos comportements face à l'environnement ont incontestablement évolué en vingt ans. Il est indéniable qu'une transformation de nos représentations, de nos mentalités, de notre relation à la nature est en train de s'opérer. Nous sommes *conscients* des problèmes environnementaux, nous sommes relativement informés des solutions envisageables, chacun à notre niveau. La question est plutôt de savoir si cette évolution est suffisante pour modifier, concrètement, nos comportements, pour mobiliser massivement la société en faveur d'une durabilité forte, condition *sine qua non* d'un avenir « sûr » au regard des changements globaux qui

(142) Art. 125, § 1^{er}, du décret « paysage ».

(143) Art. 125, § 2, du décret « paysage ».

(144) Voy. X. DELGRANGE, « La liberté académique » in *En hommage à Francis Delpérée – Itinéraires d'un constitutionnaliste*, Bruxelles, Bruylant, 2007, pp. 407 et s.

(145) Lors de la conférence Rio+20 (2012), les chanceliers, présidents, recteurs, chefs d'établissements d'enseignement supérieur et d'organisations apparentées – dont les recteurs de l'UCL et de l'ULB – ont signé, le 1^{er} juin 2012, une déclaration dans laquelle ils s'engagent à « enseigner les concepts de développement durable, *en veillant à ce qu'ils constituent une partie du tronc commun dans toutes les disciplines* afin que les futurs diplômés de l'enseignement supérieur puissent développer les compétences nécessaires pour entrer dans la vie active en étant sensibilisés au développement durable et avec une compréhension claire de la manière de parvenir à une société qui permette un développement économique, valorise les personnes, et respecte les ressources limitées de la Terre... » (nous soulignons) (en ligne sur <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ac-arec/documents/declaration-UCLRIO20%281%29.pdf>).

(146) A ce jour, le développement durable n'est pas enseigné de façon obligatoire dans toutes les disciplines à l'UCL (ni dans les autres universités francophones à ma connaissance). Des initiatives ont cependant été prises par l'organisation représentant les étudiants de l'UCL (AGL) pour introduire un cours facultatif sur le développement durable dans la première année de baccalauréat.

s’annoncent. La réponse est négative, si l’on en juge les atermoiements des gouvernements devant les mesures radicales qu’implique le maintien du développement socio-économique dans les limites planétaires.

C’est du citoyen lui-même que doit venir l’impulsion, que doit naître la volonté de contribuer à la transition écologique et sociale vers un développement durable « fort ». Ceci suppose d’actionner tous les leviers susceptibles de passer de la conscientisation à l’action. Il s’agit de peser sur tous les facteurs, externes et internes, qui peuvent faire obstacle aux comportements « durables ». Les sciences sociales comme la philosophie, la psychologie et la sociologie environnementales permettent de mieux comprendre les relations complexes que nouent nature et culture et d’identifier les pistes d’une plus grande mobilisation sociétale en faveur de la transition – qu’il s’agisse des campagnes ciblées de sensibilisation, de l’éducation à l’environnement ou encore de l’accès à la nature. Ces disciplines devraient être considérées avec autant d’attention que l’écologie ou l’économie pour définir les politiques publiques en la matière, tant il est vrai que la crise environnementale est avant tout une crise humaine.

Le droit lui-même doit organiser cette mobilisation, en définissant un cadre propice, en réduisant les obstacles « comportementaux », en outillant les politiques publiques concernées, en imposant des devoirs aux autorités publiques, en responsabilisant les citoyens et les entreprises. La sensibilisation et l’éducation à l’environnement et au développement durable, tout particulièrement, doivent devenir une priorité absolue des législateurs compétents. À eux d’en promouvoir l’intégration à tous les niveaux et de donner aux pouvoirs publics, aux établissements d’enseignement et à la société civile les moyens de les organiser à large échelle dans tous les secteurs pertinents.

Je suis intimement persuadé qu’il s’agit là du meilleur investissement qu’un État puisse engager – sans se heurter à un mur politique – pour tenter d’apporter une réponse efficace aux changements globaux qui s’annoncent.

Je dois, entre autres, au Professeur Francis Haumont, juriste hors norme et pédagogue sans pareil, ouvert à la pluridisciplinarité, de m’être formé à la science de l’environnement, à la biologie et au droit du cadre de vie. Je lui dois le plaisir que j’ai d’écrire ces lignes, d’enseigner ces matières, de vouloir partager ma passion. Je lui en serai toujours infiniment reconnaissant.

Frasnes-lez-Gosselies, 8 septembre 2015.