**Les droits à l'éducation et l'autonomisation à l'action climatique comme
vecteurs du
droit à un environnement sain**

par

Isabelle Lefebvre

Doctorante à la faculté de droit civil de l'Université d'Ottawa

Isabelle Lefebvre est une étudiante au doctorat à la faculté de droit civil de l'université d'Ottawa et a gagné le concours de rédaction sur les droits de l'enfant du LRIDE dans la catégorie graduée.

contact : drisalefebvre@gmail.com

Résumé

Ce texte a pour objectif d'explorer le droit à l'éducation et l'autonomisation à l'action climatique comme outils indispensables à la réalisation du droit à l'environnement sain pour tous mais de façon plus particulière, pour le bénéfice de la jeunesse actuelle et des générations futures. Il démontre comment la mise en œuvre effective d'une éducation aux changements climatiques de qualité pourrait contribuer à assurer un environnement sain et examine l'interdépendance des droits fondamentaux. Il se divise en 4 parties : une analyse des principaux instruments juridiques onusiens leur garantissant les droits à l'éducation et le droit à un environnement sain, une rétrospective de l'évolution de la notion d'éducation au développement durable, un examen du rôle que devrait jouer l'Autonomisation à l'action climatique prévue dans le cadre juridique des Nations Unies et se penche sur les efforts déployés par l'Unesco pour mettre à profit le rôle de l'éducation comme vecteur d'un environnement sain.

mots clé: *droit à l'éducation - droit à un environnement sain - développement durable - interdépendance des droits fondamentaux - autonomisation à l'action climatique*

Introduction

- a. Les droits à l'éducation comme vecteur d'un environnement sain**
- b. L'éducation au développement durable de 1972 à aujourd'hui**
- c. Vers un pas de plus: du développement durable à l'Autonomisation à l'action climatique**
- d. L'UNESCO et le droit à un environnement sain**

Conclusion

« Faire la paix avec la nature sera la grande œuvre du XXI^e siècle. Ce doit être la première priorité. La priorité absolue. Pour tout le monde. Partout ».

António Guterres (ONU, 2020)

Introduction

Ce sont là les paroles solennelles qu'a livrées le secrétaire général des Nations Unies lors d'une allocution prononcée récemment afin d'exhorter les pays à accélérer leur cheminement sur la voie d'un monde moins perturbé par les changements climatiques (ONU, 2020). Ces paroles donnent matière à une réflexion profonde. C'est sans doute la raison pour laquelle plusieurs gouvernements, scientifiques, organismes non-gouvernementaux et membres de la société civile se mobilisent afin d'éviter la catastrophe planétaire qui s'abat sur nos têtes. Depuis quelques années, les jeunes du monde entier se mobilisent eux aussi en interpellant les adultes afin que leur « droit à un environnement sain » (Art. 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant) soit reconnu et garanti. En ce sens, ils organisent des grèves hebdomadaires pour le climat, ils s'impliquent activement au sein de divers litiges climatiques qui saisissent les cours de justice d'un peu partout autour du globe et participent à de multiples tables rondes et conférences internationales. Ils tentent désespérément de rappeler à l'ordre les adultes du monde entier en leur évoquant que l'éducation est l'élément *sine qua non* nécessaire afin de transformer la façon dont nous pensons et agissons relativement aux changements climatiques. Sans elle, comment deviendra-t-il possible d'acquérir la capacité de penser et d'agir selon un nouveau modèle de société durable (Unesco, 2020a)? C'est sans doute la raison pour laquelle l'Italie, lors de la vingt-cinquième Conférence des Parties (COP 25) ayant eu lieu à Madrid en 2019, a décidé de s'engager publiquement devant la communauté internationale en affirmant que dès la rentrée 2020, elle deviendrait le premier pays au monde à instituer des cours obligatoires sur les changements climatiques et sur le développement durable au sein de toutes ses écoles publiques (Berger, 2019). Selon les affirmations répétées de l'Unesco, l'éducation est la voie privilégiée qui permettra à l'ensemble de la société de combattre efficacement les changements climatiques en faisant l'acquisition d'un ensemble de compétences, de dispositions et de savoirs essentiels à l'atténuation du réchauffement de la planète et à un mode de vie durable (Unesco, 2019a). Cependant, il est évident qu'à elle seule, l'éducation aux changements climatiques ne puisse nous mener vers un monde futur plus durable. Par ailleurs, sans elle, il y a fort à parier que nous ne pourrions y arriver (Unesco, 2019b). Pour réellement éduquer « à l'urgence climatique » (Gilbert, 2020), il n'est pas suffisant de présenter périodiquement quelques données scientifiques à propos du réchauffement planétaire. Il faut faire beaucoup plus; il faut transformer les schèmes de pensée. Cela devient d'autant plus pertinent pour un pays comme le Canada, qui de par sa position géographique septentrionale, est particulièrement touché par cette crise climatique (Gouvernement du Canada, 2019a). Bien qu'il existe un nombre impressionnant d'études et de travaux se consacrant à la nécessité de réduire les émissions mondiales de CO₂ (GIEC, 2019) comme mesure d'atténuation des changements climatiques et bien que le Canada se soit déjà engagé à atteindre (voir-même

surpasser) ses cibles d'émission de gaz à effet de serre (GES)(Gouvernement du Canada, 2021) en légiférant (entre autre) sur la tarification du carbone, (Loi sur la tarification de la pollution causée par les gaz à effet de serre, 2018) faut-il encore s'assurer d'autonomiser l'ensemble de la population. C'est-à-dire que cette dernière doit être en mesure « de se prendre en charge elle-même et de se libérer d'avec autrui sur les plans intellectuel et moral » (Benchmark, 2021). C'est alors que le rôle déterminant que peut jouer d'une part la circulation efficace des informations, les attitudes et gestes favorables au climat et d'autre part, une excellente éducation au changement climatique en vue du développement durable (ÉCCDD) doivent être mis à contribution (Unesco, 2015, p.3).

C'est la raison pour laquelle ce texte a pour but d'explorer la voie privilégiée que nous offrent deux instruments puissants: le droit à l'éducation (et plus particulièrement de l'ÉCCDD) et « l'Autonomisation à l'action climatique » (AAC) comme outils indispensables à la réalisation du droit à l'environnement sain pour tous mais de façon plus particulière, pour le bénéfice de la jeunesse actuelle et celui des générations futures. De façon plus précise, il cherche à démontrer comment la mise en œuvre d'une éducation aux changements climatiques de qualité pourrait contribuer à assurer un environnement sain à nos enfants qui sont ceux qui subissent le plus les effets les plus néfastes des changements climatiques (Unicef, 2021a). Cette démarche implique qu'il nous faille examiner l'interdépendance des droits car il est très difficile, voire presque impossible, de concevoir la protection des droits de l'enfant sans d'abord garantir les droits de ceux qui ont la responsabilité de les éduquer. Cela signifie que les adultes doivent bénéficier, eux-aussi, de ce droit à l'information et à l'éducation climatique tels que mis de l'avant par l'Action pour l'autonomisation climatique (AAC). Afin de faire cette démonstration, ce texte offrira une rétrospective des principaux instruments juridiques internationaux encadrant l'éducation de manière générale mais également l'éducation aux changements climatiques (ÉCC), l'éducation au développement durable (ÉDD) et l'éducation climatique en vue du développement durable (ÉCCDD) en réaffirmant la contribution de certaines grandes déclarations, conventions et accords internationaux. Il se propose également de démontrer de quelle façon la Convention-cadre sur les changements climatiques (CCNUCC), le Protocole de Kyoto et l'Accord de Paris peuvent être utilisés afin de mettre à profit le rôle déterminant l'éducation, une des six composantes de l'Autonomisation à l'action climatique, comme vecteur d'un environnement sain. Cette partie examinera spécifiquement plusieurs négociations, rapports, recommandations et décisions onusiennes relatives à l'AAC auxquelles le Canada a participé. La nature de l'engagement du Canada en tant que signataire de divers traités, accords et protocoles internationaux au sein desquels le rôle prépondérant que jouent l'ÉCC et l'ÉDD sera examinée. Ces engagements deviennent d'autant plus pertinents lorsque l'on considère que les Nations Unies et l'Unesco ont affirmé à de multiples occasions, l'importance vitale du rôle que doit jouer l'ÉCCDD dans notre capacité à faire face aux nombreuses atteintes déjà portées aux droits humains fondamentaux résultant directement de la crise climatique (Cournil, 2018, p.190). Ce texte a également pour objectif de clarifier le type d'éducation dont l'Unesco, à travers le mandat que lui a conféré l'ONU, est la porte-parole et qui est nécessaire afin d'opérer de véritables changements.

I. L'interdépendance des droits à un environnement sain et des droits à l'éducation

a. Le droit à l'éducation comme vecteur d'un environnement sain

Un bref retour vers la genèse du droit à l'éducation nous rappelle qu'il trouve sa source dans une célèbre déclaration qui « a inspiré un corpus abondant de traités internationaux légalement contraignants relatifs aux droits de l'homme » (Nations Unies, 2021a). C'est plus précisément en 1948 que la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) (Unesco, 2020b) a été adoptée et le droit à l'éducation en fait partie (OHCHR, 2021). Effectivement, cette dernière est reconnue comme ayant été le tout premier acte légal destiné à la protection des droits fondamentaux de l'Homme. D'ailleurs, notons que ses articles constituent encore aujourd'hui l'assise sur laquelle se sont appuyés bon nombre de protocoles, déclarations et traités et qu'elle continuera certainement à servir de support aux instruments juridiques à venir (OHCHR, 2021). Il se trouve par ailleurs que le droit à l'éducation assuré à l'article 26 de la Déclaration n'est pas un droit tout à fait comme les autres du fait de l'interdépendance qu'il crée avec les autres droits qui y sont également protégés (Unesco, 2020b). Ainsi, il est difficile de concevoir de quelle façon quelqu'un puisse arriver à gagner sa vie, se nourrir, se vêtir, mettre un toit au-dessus de sa tête sans avoir un travail? De même, il est beaucoup plus ardu d'obtenir la relative sécurité conférée par un travail décent lorsqu'on est trop pauvre pour avoir accès à l'éducation. De la même manière, il est peu probable que quelqu'un parvienne à contribuer aux efforts d'atténuation des gaz à effet de serre et d'adaptation aux changements climatiques sans avoir été préalablement informé et éduqué sur l'état du climat mondial. Il est évident que lorsque des besoins liés à la survie-même de l'individu sont compromis, tels l'accès à la nourriture ou à l'eau, cela laisse très peu de place à la réalisation de tous les autres droits dont il pourrait espérer se prévaloir. Michael Goodhart nous précise que bien que l'on s'accorde généralement à reconnaître l'interdépendance et l'indivisibilité des droits humains, il n'en demeure pas moins que dans les faits, elles demeurent quasi impossibles à valider (Goodhart, 2020, p. 522). Néanmoins, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) est l'institution internationale chargée de veiller à ce que le droit à l'éducation pour tous soit soutenue par une gouvernance et des législations capables d'en garantir la reconnaissance et le respect (Unesco, 2020b). Or, tant et aussi longtemps qu'une société ne procède pas à poser des gestes politiques concrets afin de sécuriser le respect des droits humains, le fait de pouvoir en jouir de façon effective demeure plutôt chancelant (Unesco 2020b). S'il peut nous sembler que dans la plupart des pays développés le droit à l'éducation soit parfois pris pour acquis par certaines personnes, il nous faut néanmoins garder à l'esprit qu'il reste encore un travail considérable à faire dans ce domaine lorsque l'on considère que plus de 263 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'école (Unesco, 2020b). Il se trouve que ce soit particulièrement le droit à l'éducation des personnes handicapées, des filles et des immigrants qui soit le plus souvent compromis (Unesco, 2020b).

S'il ne fait généralement pas de doute que la Déclaration s'applique de façon uniforme à tous les êtres humains, certains pays tardent encore à considérer que les enfants en soient également les bénéficiaires. De plus, le fait de ne pas encore avoir atteint l'âge de la majorité,

d'être en pleine croissance et d'être sous la garde de certaines femmes à qui l'on nie déjà plusieurs droits fondamentaux les rend plus vulnérables aux conditions qui sont typiquement associées à la pauvreté comme la malnutrition, la contamination de l'eau, le manque de soin adéquat, la précarité du logement et la pollution environnementale (Koubi, 2004, p. 362). Ces conditions rassemblées menacent non seulement l'avenir de chaque enfant touché mais l'avenir de la société toute entière (Unicef 2021b). C'est précisément la raison pour laquelle la *Convention relative aux droits de l'enfant* a reconnu aux personnes de moins de 18 ans des droits qui leurs sont spécifiques (Unicef, 2021c). La Convention (CDE, 1989, p. 3) les énonce au sein de 54 articles parmi lesquels figurent les articles 28 et 29 qui sont consacrés à l'éducation. De plus, l'article 29 (1) garantit le droit de recevoir spécifiquement une éducation qui lui permette de respecter l'environnement ainsi que les droits que les autres personnes ont, elles-aussi, vis-à-vis de cet environnement commun à tous (The Canadian Institute of Child's Health, 2021). Il ne fait aucun doute que chacun des pays signataires ait l'obligation de veiller à la protection et à l'application de l'ensemble de ces droits à tous les enfants et que cette protection ne saurait souffrir d'aucune exception (Goodhart, 2020, p. 523). Or, dans les faits, de nombreuses recherches nous démontrent depuis longtemps que les populations vulnérables auxquelles plusieurs d'entre eux appartiennent sont précisément celles qui ne semblent pas bénéficier d'une protection effective. De plus, pour ces dernières, « le réchauffement climatique est une question de vie ou de mort » (Goodhart, 2020, p. 523). Ce sont ces enfants qui doivent subir les impacts les plus significatifs de ce dérèglement climatique alors qu'ils sont ceux qui y ont le moins contribué (Goodhart, 2020, p. 523). C'est précisément ce que des organismes comme la International Institute for Children's Rights and Development (IICRD) nous rappellent:

In North America, as elsewhere, children's rights are facing unprecedented and intersecting threats due to the catastrophic socio-economic impacts of the COVID-19 pandemic and the unfolding environmental and climate emergency.

From the inextricably linked climate and biodiversity crises, to air and water pollution, deforestation, mining, pesticides and waste, the breadth and diversity of environmental challenges confronting North America is both astounding and sobering. No group is more vulnerable to these forms of environmental harms and injustices than children and young people (IICR, 2021).

D'ailleurs, l'exemple récent des injustices qu'ont vécues plusieurs communautés défavorisées de Pittsburgh (aux États-Unis) n'ayant pu avoir accès au transport en commun pendant le confinement dû à la pandémie de Covid-19 (PPT, 2020) nous amène à faire de profondes réflexions. S'il se trouve qu'en raison d'une pandémie, certains Américains n'ont pu avoir accès au transport qui leur permet de gagner leur vie, d'assurer leur subsistance ainsi que celle des personnes à leur charge, que pourrait-il se passer en pleine catastrophe climatique? Il est certain que les effets négatifs du réchauffement climatique créent déjà et continueront inévitablement à créer des situations dans lesquelles l'ensemble des garanties conférées par la

Déclaration universelle des droits de l'Homme se verront compromises. Afin d'éviter cette dégradation des droits humains, il nous faudrait assurer la mise en œuvre effective du droit à un environnement sain pour tous. C'est la raison pour laquelle Goodhart précise :

Crises like the current pandemic bring negative interdependence clearly into focus, inviting a critical analysis of rights insecurity. Such an analysis reveals the gaps and deficiencies in our social arrangements and highlights that filling and correcting them is a political project, one that calls us to imagine and construct a solidaristic, democratic politics oriented toward the secure enjoyment of human rights for everyone. (Goodhart, 2020, p. 525)

C'est donc le souci d'assurer cette justice climatique pour tous qui sous-tend l'ensemble des travaux de l'ONU et de la CCNUCC (Chalifour et Earl, 2017, p. 698). Comme nous venons de le voir, nous savons que ce sont particulièrement les enfants issus des pays les plus pauvres de la planète au sein desquels les politiques climatiques sont quasi-inexistantes et les systèmes d'éducation souvent inadéquats qui sont les victimes les plus affectées par le réchauffement climatique (Anderson, 2012, p. 192). C'est dans ces pays-là que l'éducation (et plus particulièrement, l'éducation à l'adaptation aux changements climatiques) revêt un rôle encore plus essentiel (Anderson, 2012, p.192) voir même vital. Cette dernière cherche à réduire les impacts qu'ont les changements climatiques sur les êtres humains et sur les environnements naturels en faisant des ajustements nécessaires aux systèmes sociaux, écologiques et économiques dans lesquels ils sont situés (Anderson, 2012, p.192). C'est précisément en raison de l'interdépendance qui existe entre le droit à l'éducation et les autres droits humains protégés par la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) que le Haut-Commissaire aux droits de l'homme des Nations Unies nous a offert certaines précisions. Il affirme que l'article 24 de la CDE (qui traite particulièrement du droit qu'il a de bénéficier du meilleur état de santé possible, d'être protégé contre les effets de la pollution, d'avoir accès à des aliments sains, à de l'eau propre et de pouvoir jouir du meilleur état de santé possible) combiné à l'article 29(1) de la CDE lui assurant une éducation qui lui permette de protéger l'environnement et d'en partager les ressources avec les autres habitants de la Terre, contribuent ensemble à renforcer la notion d'un droit à l'environnement sain (Koubi, 2004, p. 362). C'est donc en ce sens que le 11 novembre 2020, l'éducation à l'environnement (EE) fut officiellement reconnue comme étant l'instrument-clé capable d'ouvrir la voie à l'inclusion du droit à un environnement sain dans les droits de l'enfant (Unesco, 2020c). Cette résolution donne suite à la recommandation de David Boyd, rapporteur spécial sur les droits de l'homme et de l'environnement aux Nations Unies, qui a affirmé qu'il était grand temps d'écouter la jeunesse et d'agir en conformément à ses attentes (Haut Commissariat des droits de l'Homme, 2020). C'est la raison pour laquelle celui-ci a tenu à ce que le Conseil des droits de l'homme procède à l'adoption d'une résolution reconnaissant ce droit à chacun tout en mettant une emphase particulière sur l'impact que ce droit a sur la vie des enfants (Haut Commissariat des droits de l'Homme, 2020). Cette résolution renforce ainsi l'application de l'article 29 (1) de la CDE qui souligne l'importance de dispenser une éducation qui permette à l'enfant de développer un respect et une appréciation pour la nature qui l'entoure. La résolution insiste spécialement sur l'intégration des enjeux relatifs à la crise climatique au sein de l'éducation afin que la jeunesse puisse être habilitée à

prendre les décisions auxquelles elle sera confrontée dans l'avenir. À cet égard, l'International Institute for Child Rights and Development (IICRD) nous précise que plus d'un enfant sur 4 âgé de moins de 5 ans (donc 1,7 millions d'enfants) perdent la vie en raison d'impacts environnementaux qui auraient pu être évités (IICRD, s.d.). Dans de tels contextes, la nécessité de former des enseignants en mesure d'enseigner efficacement les multiples problématiques et éléments de solutions liés aux changements climatiques devient cruciale (IICRD, s.d.).

L'IICRD continue donc à se mobiliser pour le droit des enfants au moment-même où les pays du monde entier s'efforcent à se sortir de la phase critique de cette pandémie de Covid-19 en rappelant à tous et chacun qu'il est essentiel que nous émergions de cette crise en s'assurant de placer le droit à un environnement sain (particulièrement pour les enfants) au coeur de nos plans de relance, de nos politiques et de nos actions climatiques et environnementales (Unicef, 2021c). Conséquemment, plusieurs organismes internationaux dont la Fondation David Suzuki, The Children's Environmental Rights Initiative (CERI) ainsi que l'International Institute for Child Rights (IICRD) ont tenu, ce printemps, leur toute première consultation intergénérationnelle sur le droit des enfants et de la jeunesse à un environnement sain. Cette consultation nord-américaine a eu lieu dans le cadre d'une série de consultations régionales auprès des jeunes du monde entier (Unicef, 2021c).

De cette évolution du droit à un environnement sain ne pouvant se réaliser sans une mise en œuvre effective du droit à l'ÉCCDD, nous avons décidé de concentrer notre recherche principalement sur les différentes étapes qui nous ont menées du *Rapport Brundtland* jusqu' à l'adoption de *l'Accord de Paris* en rendant compte de l'importance omniprésente de l'éducation comme vecteur d'un monde plus juste et plus durable.

b) L'éducation au développement durable de 1972 à aujourd'hui

Débutons notre voyage au sein des années 60 moment où, comme nous le rappellent les auteurs Jean-Frédéric Morin et Amandine Orsini (2015), la protection de l'environnement préoccupe principalement les pays développés laissant les pays sous-développés dans la crainte de voir leur essor économique naissant freiné par souci de protéger les ressources naturelles qu'ils contiennent (Morin et Orsini, 2015, p.133). Depuis lors, nous continuons à nous buter à la même problématique: comment pouvons-nous arriver à concilier développement durable et développement économique? À partir de 1972, lors de la parution du rapport *Nous n'avons qu'une Terre* qui devint la source d'inspiration de nombreux travaux de la toute première conférence sur l'environnement de Stockholm, on observe une volonté de « sensibiliser l'opinion publique mondiale » (Vinaver et al., 1974, p. 665) aux « relations entre l'homme et son habitat naturel à un moment où l'activité que l'homme exerce sur l'environnement a des effets importants » (Vinaver et al., 1974, p. 665). C'est donc quelques années plus tard, soit en décembre 1983, que Javier Pérez de Cuéllar, alors nouveau secrétaire général de l'ONU, demande à Gro Harlem Brundtland d'établir et de présider une commission mondiale sur l'environnement et le développement. De cette dernière, est issu le rapport *Notre avenir à tous* (Perspective Monde, 1987) dans lequel l'expression « développement durable » est apparue pour la toute première fois (Breton, 1987). Celui-ci y est défini comme « [...] un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CMED, 1987, p.14)). Ce mode de développement implique de lier les connaissances de l'individu à l'ensemble de ses valeurs, de

ses habiletés et de ses gestes (i.e. la tête, le cœur et les mains) (Bell 2009, p.5). Il implique également la reconnaissance de l'importance des savoirs traditionnels et autochtones ainsi que l'importance d'être encadré par des politiques éducatives qui lui sont favorables (Bell 2009, p.5). Finalement, il insiste sur la nécessité d'offrir divers types de formations professionnelles autant pour les enseignants que pour les administrateurs et les décideurs qui œuvrent dans le secteur de l'éducation (Bell 2009, p.5). L'introduction de ce rapport a pour but de sensibiliser la population entière mais plus particulièrement la jeunesse, à cette nouvelle problématique entourant la continuité de notre planète (Anderson, 2012). Notons que dans son introduction, Gro Harlem Brundtland parle déjà du rôle capital que l'éducation doit jouer afin d'assurer une transition efficace du genre humain vers un modèle plus durable en affirmant ceci:

[L]a Commission a terminé sa tâche. Nous suggérons instamment un effort d'ensemble et de nouvelles normes de comportement à tous les niveaux et dans l'intérêt de tous. Ces changements dans les attitudes, les valeurs sociales et les aspirations sur lesquels notre rapport insiste avec vigueur, vont désormais dépendre de campagnes d'éducation intensives, de débats publics et de la participation de tous et chacun (Jacquemond, 2017, p.39-40).

Finalement, c'est le rapport Brundtland qui nous a conduit en 1992 à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) autrement connue sous le nom de Sommet de la Terre ou encore la Conférence de Rio ayant produit 5 documents dont l'Agenda 21 qui est un plan d'action de 40 chapitres qui visent à intégrer les principes de développement durable au sein de nombreux secteurs d'activités de l'humanité (Jacquemond, 2017). Ce fut l'occasion pour plusieurs nations de prendre la décision de s'organiser afin d'opérer un « changement de mentalité » (Unesco, 2016, p.14) dans la façon d'envisager les rapports entre les êtres humains et la nature. Il s'agit alors pour les êtres humains de prendre en considération un ensemble complexe de facteurs pouvant mieux informer leurs choix. Un changement de paradigme ne peut vraisemblablement s'opérer du jour au lendemain. C'est la raison pour laquelle, lors des pourparlers ayant menés à la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement appelée également Sommet de la Terre (CNUED), il est apparu plus qu'évident qu'un changement d'une telle envergure ne pourrait se réaliser sans la contribution de vastes campagnes d'éducation et de sensibilisation du public. Conséquemment, le concept d'éducation au développement durable s'en est suivi. Cette dernière, selon Girault et Sauv (2008), viendrait « enchsser l'ducation relative l'environnement et mettre l'ducation, dans son ensemble, au service d'un projet politico-conomique mondial ax sur le dveloppement continu » (Girault et Sauv, 2008, p.15). S'il est vrai que le mot ducation fait une apparition trs abondante au sein de chacun des chapitres de l'Agenda 21, le chapitre 36 intitul « Promotion de l'ducation, de la sensibilisation du public et de la formation » s'y consacre entirement (Bell, 2009). Consquemment, les Nations unies ont dclar la Dcennie des Nations Unies pour l'ducation au service du dveloppement durable (DEDD) en 2004. Cette dernire

[...] a eu pour objectif d'intégrer les principes, valeurs et pratiques du développement durable à toutes les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Cet effort éducatif a visé à changer les comportements afin de construire pour la génération présente et les générations à venir un avenir plus viable fondé sur l'intégrité environnementale, la durabilité économique et l'équité sociale. (Unesco, 2021a)

Il faut par ailleurs garder à l'esprit que certaines critiques fort intéressantes ont été adressées à l'encontre de cette vision du développement durable. Angela Barthes et Yves Alpe (2013) font partie de ce groupe de personnes qui cherchent à attirer notre attention sur la notion de « curriculum caché » qu'ils apparentent à un enjeu politique. Ce dernier prenant diverses formes inspirée des systèmes éducatifs qui en assurent la filiation (Barthes et Alpe, 2013, p.101). À leur avis, le curriculum peut également se voir influencé par des structures administratives qui dépassent les limites des États comme c'est le cas pour l'ONU qui semble mettre de l'avant une idéologie de type développementaliste calquée sur le modèle offert par les pays occidentaux (Barthes et Alpe, 2013, p.109). Même avec l'intention de répartir équitablement les ressources naturelles du monde entre ses différentes populations, certains auteurs semblent douter sérieusement du fait que la Terre puisse supporter toujours plus de croissance (Barthes et Alpe, 2013, p.109). Barthes et Alpe estiment que cette vision d'une exploitation écoresponsable de ressources qui sont, dans les faits, malheureusement limitées est particulièrement présente au sein de la Décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) (Barthes et Alpe, 2013, p.102). À l'issue de cette décennie, il est apparu évident qu'il était encore pertinent et nécessaire de poursuivre l'engagement pris par les nations au-delà de la période initialement prévue. C'est ainsi que l'Unesco élaborera le Programme d'action global pour l'éducation au développement durable (2015-2019) qui a lui-même identifié « cinq domaines d'action prioritaires qui contribueront à la réalisation de l'éducation au développement durable » (Unesco, 2021b). Le lancement d'un nouveau programme a récemment eu lieu dans le cadre de la Conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation au service du développement durable qui s'est déroulée en ligne du 17 au 19 mai 2021. L'avènement de la pandémie mondiale de COVID-19 a offert l'occasion historique de s'interroger sur la façon dont il faut s'y prendre afin de transformer nos sociétés pour qu'elles s'écartent de la trajectoire sur laquelle elles progressent déjà depuis trop longtemps. Elle a offert la chance à ses participants de se poser de profondes questions sur le monde dans lequel nous désirons vivre après l'éclosion de cette pandémie. Elle a procuré un terrain fertile à l'examen des liens qui existent entre la santé des gens et celle de la planète et a examiné de quelle façon l'EDD pouvait continuer à soutenir l'action climatique. Elle a finalement continué à explorer les moyens qu'il nous est possible d'utiliser afin de favoriser la promotion de modes de vie alternatifs en réaction à ceux mis de l'avant par la société de consommation dans laquelle nous vivons. Sa trame de fond est toujours demeurée la même: favoriser les discussions et les échanges portant sur la reconstruction de la société en la transformant par le biais de l'éducation dans le but de faire face à l'urgence climatique (Unesco, 2021d). Ainsi, le nouveau programme intitulé « L'éducation en vue du développement durable: vers la

réalisation des ODD » (L'EDD pour 2030) est le nouveau cadre global de mise en œuvre de l'EDD pour la période 2020-2030. Ce dernier

[...] met l'accent sur la contribution de l'éducation à la réalisation des ODD. Il a pour objet d'examiner les objectifs et les valeurs qui sous-tendent l'éducation et de réorienter tous les domaines de l'éducation et de l'apprentissage de façon à contribuer au développement durable et à accroître la place de l'éducation et de l'apprentissage dans toutes les activités de promotion du développement durable. Compte tenu du peu de temps qu'il reste avant l'échéance de 2030, il est essentiel d'accélérer l'EDD au cours de cette décennie d'action afin d'atteindre les ODD. (Unesco, 2021c)

Notons que de plus en plus, comme nous le verrons plus loin, il est généralement fait mention de la nécessité de tenir compte des 17 objectifs de développement durable (ODD). Rappelons donc que les 17 (ODD) sont arrivés à la suite d'un essoufflement généralisé de la réponse mondiale face à l'aide internationale (Hubert de Milly, 2015, p.38). Le fait qu'ils représentent le résultat d'un processus consultatif impliquant la participation de plus d'un million de personnes leur confère une certaine légitimité (Hubert de Milly, 2015, p.39). Retenons que c'est surtout le fusionnement de 3 grands agendas distincts qui les démarquent des objectifs pour le Millénaire du développement (OMD) ayant eux-même touché à leur fin en 2015 (Hubert de Milly, 2015, p.38). Nous faisons référence ici à l'agenda du développement durable, à celui du financement du développement durable et à celui de l'intégration de la lutte contre le réchauffement climatique. Depuis septembre 2015, le concept de développement durable en vue de l'atteinte des ODD s'incarne dorénavant au sein de l'Autonomisation à l'action climatique.

c. Vers un pas de plus: du développement durable à l'Autonomisation à l'action climatique

Puisque, tel qu'annoncé, le but principal de ce texte est essentiellement celui de retracer le droit à l'éducation (et plus particulièrement de l'ÉCCDD) et « l'Autonomisation à l'action climatique » (AAC, concept que nous allons développer plus loin dans le texte) comme outils indispensables à la réalisation du droit à l'environnement sain, procédons à l'analyse de la portée des articles se rapportant principalement au domaine de l'éducation en nous tournant vers la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) (Bodansky, 2011, p.697). Cette dernière a été ratifiée par 197 parties et est entrée en vigueur en 1997 et a pour but principal celui de consolider l'accumulation de gaz à effet de serre contenus dans l'atmosphère à un point qui prévienne toute perturbation néfaste d'origine humaine de notre climat et s'est soldée en 1997 par la signature du protocole de Kyoto (Connaissance des énergies, 2021). Finalement, il y a l'Accord de Paris (Bodle et al., 2016) qui a donné suite aux négociations qui se sont tenues lors de la Conférence de Paris de 2015 et qui constitue un traité contraignant juridiquement qui agit à titre de complément à la CCNUCC (Bodle et al., 2016, p.7). L'objectif de ce dernier est « de renforcer la réponse mondiale à la menace du

changement climatique en maintenant l'augmentation de la température mondiale à un niveau bien inférieur à 2 degrés Celsius par rapport aux niveaux préindustriels et de poursuivre les efforts pour limiter encore davantage l'augmentation de la température à 1,5 degré Celsius » (ONU, 2021b). Comme il est généralement entendu que les changements climatiques finiront par affecter tous les individus de la Terre (UNFCCC, 2018, p.175) il est d'une importance capitale que chacun d'entre nous en prenne pleinement conscience et conçoive l'importance de sa contribution personnelle au sein de cette lutte à laquelle l'humanité est en train de se livrer (UNFCCC, 2018, p.175). C'est précisément la raison pour laquelle la Convention affirme qu'une association doit s'établir entre les individus agissant seuls et les nombreux regroupements sociaux de tout genre (CCNUCC, 2017). Ceux-ci doivent agir de concert avec les entrepreneurs et les décideurs locaux dans le but de vaincre efficacement les changements néfastes qui affectent notre climat (Barthes et Alpe, 2013, p.175). Faisant ainsi écho aux termes précédemment utilisés au Chapitre 36 de l'Action 21, « [E]lle traite donc directement de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation du public ainsi que de l'accès à l'information, de la participation du public et de la coopération internationale dans ces domaines » (Barthes et Alpe, 2013, p.175) au sein de divers articles:

Les questions d'éducation, de formation et de sensibilisation du public sont traitées à l'alinéa *i* du paragraphe 1 de l'article 4 et à l'article 6. À l'alinéa *i* du paragraphe 1 de l'article 4, il est prévu que toutes les Parties «encouragent et soutiennent par leur coopération l'éducation, la formation et la sensibilisation du public ... et encouragent la participation la plus large ..., notamment celle des organisations non gouvernementales. (Barthes et Alpe, 2013, p.176)

Bien que l'alinéa *a* de l'article 6 soit très pertinent car il traite surtout de l'éducation, de la sensibilisation et de l'accès à l'information du public, notre attention se portera avec plus d'insistance sur son alinéa *b* qui réaffirme ce besoin indispensable de coopération internationale entre les Parties afin de :

[M]ettre au point et échanger du matériel éducatif et du matériel destiné à sensibiliser le public aux changements climatiques et à leurs effets; (Barthes et Alpe, 2013, p.176)

Mettre au point et exécuter des programmes d'éducation et de formation et, notamment, renforcer les établissements nationaux et détacher du personnel chargé de former des experts en la matière, en particulier pour les pays en développement. Lorsqu'il y a lieu, les organismes internationaux doivent être mis à contribution. (Barthes et Alpe, 2013, p.176)

Il n'y a pas que l'article 6 de la CCNUCC (UNFCCC, 1994) qui mette directement l'accent sur l'importance d'éduquer et de former les populations au sujet des changements climatiques. Notons que l'article 10(e) de l'Accord de Kyoto (UNFCCC, 1998) et l'article 12 de l'Accord

de Paris (UNFCCC, 2015) s'y consacrent également. Bien que le terme Action pour l'autonomisation climatique soit un peu plus utilisé de nos jours, il aura fallu attendre plusieurs années après la ratification de la CNUCC avant qu'il ne fasse son apparition officielle lors de « l'ouverture du troisième dialogue sur l'article 6 de la convention » (ONU, 2015). C'est effectivement à ce moment que sa secrétaire générale, proposa de lui trouver une autre appellation souhaitant un nom qui traduise de façon beaucoup plus efficace l'importance capitale de l'éducation et de la formation dans la lutte aux changements climatiques (ONU, 2015). En définitive, l'on retint l'expression *Action for Climate Empowerment ou ACE* (en français : *Action pour l'autonomisation climatique ou AAC*) comme étant la nouvelle façon de se rapporter à l'article 6 (GIEC, 2019). Attardons-nous sur le choix du mot « autonomisation » car il s'agit d'un vocable puissant impliquant l'acquisition d'un certain pouvoir d'agir « durablement sur sa propre condition et celle de ses pairs » (Martin, 2016). Ce terme relativement nouveau a été défini par l'Office québécois de la langue française, comme étant le « [p]rocessus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement » (Martin, 2016). À notre avis, cette notion d'autonomisation, lorsqu'elle est appliquée dans un contexte d'éducation au changement climatique en vue du développement durable, a le potentiel de transformer les individus qui, à leur tour, contribueront à transformer les sociétés. Elle a le pouvoir de métamorphoser un état d'esprit passif dans lequel l'individu se perçoit comme une victime impuissante d'un système sur lequel il n'a pas le pouvoir d'agir à un état d'esprit actif et engagé au sein duquel il se sent en mesure d'opérer des changements significatifs sur lui-même ainsi que sur le monde qui l'entoure. Dans leur article, Camilla Schreiner et Ellen Henriksen (2005) nous expliquent habilement comment, en faisant partie de la solution, le citoyen devient porteur d'espoir (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Pour eux, une personne autonomisée se sent en mesure de passer à l'action afin d'obtenir ce qu'elle recherche (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Elle est en mesure de combiner ses aptitudes et ses connaissances à ses ressources d'ordre affectif (i.e. sa motivation, son attitude, ses espoirs et ses visions) (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Au niveau environnemental, une personne autonomisée sent qu'elle a un pouvoir quotidien en raison des choix qu'elle fait et de son mode de vie (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Elle sent également qu'elle est en mesure d'influencer les processus décisionnels démocratiques (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Les auteurs prennent pour acquis qu'une personne autonomisée fait face à la question climatique en étant motivée à agir en fonction du problème à régler tout en entretenant de l'espoir et une vision viable pour le futur (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Elle doit également s'intéresser et s'engager au sein des problématiques environnementales tout en ayant la conviction profonde que ces dernières sont importantes pour la société (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). Dans un second temps, la personne autonomisée doit posséder des connaissances scientifiques suffisantes qui lui permettront d'orienter ses choix afin d'adopter un style de vie ainsi que des mesures techniques ou politiques qui peuvent devenir des canaux d'influence au niveau politique, organisationnel, etc (Schreiner et Henriksen, 2005, p.8). C'est probablement pour cette raison que l'ONU, au cours de deux dernières décennies, a décidé de mettre autant d'énergie dans la réaffirmation du rôle essentiel que peut jouer l'article 6 de la CNUCC (et plus tard l'article 10 (e) du Protocole de Kyoto et l'article 12 de l'Accord de Paris) dans la lutte

contre les changements climatiques. Ainsi, ces articles ont fait l'objet de deux programmes de travaux majeurs, de multiples dialogues, d'ateliers, de nombreux points focaux, etc.

Pour parvenir à réaliser ses objectifs, notons que la CCNUCC a besoin d'un organe suprême désigné sous le nom de Conférence des Parties (COP). Celui-ci fait « régulièrement le point de l'application de la Convention et de tous autres instruments juridiques connexes [...] nécessaires pour favoriser l'application effective de la Convention » (CCNUCC, Art.7). L'un des deux organes créés se nomme l'organe subsidiaire de conseil scientifique et technologique ou SBSTA et a pour mission « de fournir des renseignements et des avis [...] sur les aspects scientifiques et technologiques de la Convention » (CCNUCC, Art.9). L'autre, dont le nom est l'organe subsidiaire de mise en œuvre (SBI), est « chargé d'aider la Conférence des Parties afin d'assurer l'application et le suivi de la Convention » (CCNUCC, Art.10). Son travail est central à la mise en œuvre de la Convention, du Protocole de Kyoto et de l'Accord de Paris et a pour but ultime le rehaussement des ambitions qui y sont énoncées (United Nations, 2021). À ce propos, la SBSTA produit dès 2002 un rapport sur le groupe de travail *de New Delhi* qui s'était tenu de 2002-2012 et qui s'est entièrement consacré à l'article 6 de la Convention (Unesco, 2017a). Ses points-clé étaient, entre autres, l'amélioration de la formation et de l'éducation relatives au climat ainsi que la promotion d'une coopération tant au niveau local qu'au niveau international pouvant contribuer à une application plus effective de l'article 6 (Breton, 1991, p.177). Le tout devant s'opérer en ayant à l'esprit certains des grands principes directeurs : notamment celui de veiller à l'intégration progressive des actions se situant sous l'égide de l'article 6 à inclure au sein de programmes et des stratégies déjà mis en place dans le domaine (Breton, 1991, p.177) et celui de garder le cap vers l'établissement d'un développement viable pour tous (Breton, 1991, p.177). À partir de la COP 18 (2012), les travaux relatifs à l'article 6 se sont vraiment intensifiés à l'aide de l'adoption du *Programme de travail de Doha* (SBI, 2012) dont le premier mandat a pris fin en 2020. Celui-ci a réaffirmé que les 6 thèmes énumérés au sein de l'article 6 de la CCNUCC sont tous essentiels à la réalisation de l'objectif ultime de la Convention ainsi que pour la mise en œuvre des mesures d'atténuation et d'adaptation (United Nations, 2019). De plus, c'est lors de cette session que le SBI a invité aussi bien les Parties visées à l'annexe I ainsi que celles non visées dans cette annexe à faire connaître leurs vues sur les moyens de mieux rendre compte des activités relevant de l'article 6 dans leurs communications nationales (SBI, 2003). En outre, une série d'ateliers régionaux sur les questions concernant l'article 6 ont été organisés. De plus, les Parties ont décidé d'organiser chaque année un dialogue de session sur l'article 6 afin de présenter et intensifier les travaux correspondants. Depuis 2013, ce dialogue annuel (qui traite en alternance 2 domaines qui se consacrent une année à l'éducation et la suivante à l'accès à l'information, la participation et la sensibilisation du public) est une tribune qui permet aux Parties, de partager leurs idées, pratiques réussies et éclaircissements relativement à la mise en œuvre du Programme de travail de Doha (Unesco, 2017a). Lors de la COP 24 qui a eu lieu en 2018 à Katowice en Pologne, les Parties se sont mises d'accord afin de réaffirmer une fois de plus l'importance capitale que joue l'article 6 dans la promotion de la mentalité, des choix de vie et des habitudes de consommation indispensables à un mode de vie durable (UNFCCC, 2018b). C'est alors que ces dernières ont décidé d'intensifier encore plus leurs travaux en constituant des « Focal points » (en français : points focaux). Ces derniers ont pour mission le développement des stratégies

d'autonomisation climatique à inclure au sein de l'ensemble des activités relatives aux mesures d'atténuation et d'adaptation (ainsi que dans les politiques climatiques) incluant les contributions déterminées au niveau national ou CDN (les CDN incarnent les efforts déployés par chaque pays pour réduire ses émissions nationales et s'adapter aux effets du changement climatique) (UNFCCC, 2021). Le premier mandat du groupe de travail de Doha ayant pris fin en 2020, le secrétariat de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques a lancé, en collaboration avec l'UNESCO, le 8e Dialogue sur l'Action pour l'autonomisation climatique qui est un cycle de discussions qui alimentera les travaux de la COP 26. Cette dernière est la prochaine grande Conférence des parties à la Convention qui est prévue pour novembre 2021 et se tiendra à Glasgow en Écosse. L'événement de lancement mondial du 8e Dialogue sur l'Action pour l'autonomisation climatique a eu lieu le 8 juin 2020 par le biais d'un webinaire virtuel, avec l'objectif de sensibiliser les Parties au rôle de l'action pour l'autonomisation climatique dans l'accélération des mesures pour le climat (Unesco 2020d). D'ailleurs, une fois que l'examen des contributions déterminées au niveau national (CDN) de 2020 en application de l'Accord de Paris a été complété, les Parties s'accordèrent sur la nécessité de développer un guide en mesure de donner de précieux conseils aux pays de sorte qu'ils puissent aborder chacune des six composantes de l'AAC tout en améliorant à la hausse leurs ambitions respectives (Unesco 2020e). Le document ainsi créé propose un ensemble de recommandations relatives à l'inclusion de certaines composantes aux CDN afin que l'AAC fasse partie de l'arsenal des mesures prises par les nations vis-à-vis la menace croissante du réchauffement climatique. De plus, le recueil insiste sur l'importance décisive de l'AAC pour la concrétisation des cibles visées par l'Accord de Paris en ce qui concerne la réduction des émissions de gaz à effet de serre et le maintien de la température mondiale (Unesco 2020e). Le document réaffirme:

L'ACE (ou AAC en français) est un instrument transversal qui associe tous les niveaux de gouvernance et tous les acteurs de la société à l'action pour le climat et qui vient en appui à toutes les composantes de l'atténuation et de l'adaptation. Elle peut susciter une volonté sociale et politique à agir, en plus de fournir le savoir-faire scientifique et technologique nécessaire. À l'instar des cibles qui ne concernent pas les gaz à effet de serre (GES), les engagements pris dans le cadre de l'ACE peuvent contribuer à accélérer la réalisation des cibles de réduction des émissions de GES et doivent donc être intégrés de façon concrète et mesurable lors de la définition des objectifs des CDN. (Unesco, 2020e)

Gardons à l'esprit que les recommandations communiquées aux Parties visées à l'annexe 1 précisent qu'un seul document devant comporter des segments destinés à l'éducation, à la formation et à la sensibilisation du public doit rendre compte des actions précises qui ont été adoptées dans ce domaine précis (Perspective monde, 1987, p.198).

d. L'UNESCO et le droit à un environnement sain

Le projet mondial qu'est devenu celui du développement durable s'est construit et articulé audacieusement au sein des Conférences internationales sur l'environnement de Rio et de Johannesburg (Sauvé et al., 2007, p.12). De prime abord, il semble que ce soit le Conseil économique et social de l'ONU (ECOSOC) qui ait endossé cette nouvelle vision d'éco-développement qu'est celle du développement durable (Girault et Sauvé, 2008, p.15). À son tour, le conseil a mandaté l'Unesco pour coordonner les activités de la Décennie des Nations unies de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014) et pour stimuler les opérations de réforme de tous les systèmes d'éducation du monde, visant à réorienter les curricula vers la promotion du développement durable. Le mot d'ordre est donné à tous les pays de se doter d'une stratégie nationale de développement durable : une telle stratégie a interpellé à son tour toutes les instances de gouvernance, en particulier les ministères de l'environnement (qui changent de nom à cet effet) et de l'éducation.

Lors de la Conférence mondiale sur l'éducation en vue du développement durable tenue à Aichi-Nagoya (Japon) en 2014, l'Unesco a vivement interpellé les nations afin qu'elles accentuent et entérinent instamment des mesures concrètes visant l'éducation au développement durable (ONU, 2014). Celle-ci s'insère plus particulièrement dans le cadre de son programme d'éducation au développement durable (EDD) qui découle de l'adoption des 17 Objectifs de développement durable (ODD). C'est l'Agenda 2030 (qui fut adopté en septembre 2015; la même année que l'Accord de Paris) qui les identifie et qui en affirme l'interdépendance. Ces derniers constituent le tout premier effort pleinement inclusif de la communauté internationale (PNUD, 2020). Ceux-ci couvrent ainsi « tous les aspects du bien-être humain et planétaire et sont un appel universel à l'action pour mettre fin à la pauvreté, protéger la Terre et faire en sorte que tous les peuples jouissent de la paix et de la prospérité. Ils s'accompagnent également d'une échéance : 2030 » (PNUD, 2020).

Pour l'Unesco, l'Accord de Paris sur les changements climatiques et le *Programme de développement durable à l'horizon 2030* constituent un seul et unique plan suivant un même itinéraire (PNUD, 2020).

En l'occurrence, deux objectifs revêtent une importance particulière en ce qui concerne l'éducation au changement climatique:

[...] l'objectif de développement durable 4 (promotion d'une éducation inclusive et de qualité) reconnaît explicitement la nécessité de promouvoir l'acquisition de connaissances relatives au changement climatique et de compétences liées au développement durable (cible 4.7). L'objectif 13 (lutte contre les changements climatiques) appelle à « améliorer l'éducation, la sensibilisation et les capacités individuelles et institutionnelles » relatives aux changements climatiques (cible 13.3). (Unesco, 2017b)

D'ailleurs, bien que ce ne soit pas une obligation, les pays sont fortement encouragés à inclure les 17 objectifs de développement durable (ODD) dans leur Contribution déterminée au niveau national (CDN), car il est entendu que notre capacité à minimiser les impacts négatifs résultant du réchauffement planétaire nous permettra d'atteindre d'ici 2030 non seulement l'objectif 13 des ODD mais également tous les autres objectifs qui y sont inextricablement liés dans cette relation d'interdépendance qui les caractérise (ONU, s.d.). De cette façon, les CDN contribueront à la création d'un pont entre l'Accord de Paris et l'Agenda 2030 et permettront aux Parties de transitionner des Objectifs du millénaire (OM) pour le développement vers les objectifs de développement durable (ODD) tout en gardant à l'esprit l'échéance (CDKN, 2017).

En plus de collaborer avec la CCNUCC, l'Unesco coopère étroitement avec plus d'une douzaine d'agences des Nations Unies dans le but d'aider les pays à mettre en œuvre les 17 objectifs de développement durable ainsi que les articles relatifs à l'Autonomisation de l'action climatique dont nous avons discuté précédemment (CDKN, 2017). Tout en mettant de l'avant les ODD, l'Unesco développe continuellement une multitude d'instruments éducatifs ainsi que d'excellentes méthodes d'apprentissage (CDKN, 2017) permettant à chaque individu de vivre en conformité avec un mode de vie durable (The Conversation, 2021). Elle œuvre quotidiennement afin de bâtir la capacité des Parties (The Conversation, 2021) et de faire de l'éducation l'élément central du combat que nous menons contre les changements climatiques. Elle travaille également à la mise au point et à l'intégration de nouvelles approches pédagogiques interdisciplinaires basées sur des connaissances scientifiques que les divers établissements scolaires peuvent endosser avec confiance (Unesco, 2017b, p.8).

Nous savons que les accords internationaux concernant le climat reconnaissent clairement le pouvoir de l'éducation en soulignant la capacité qu'elle a à informer, à inspirer et à mobiliser les masses. Le problème est que cette reconnaissance doit donner naissance à des actions politiques variées ainsi qu'à l'élaboration de politiques concrètes. Or présentement, comme Anne-Françoise Gilbert l'écrit si justement, nous sommes témoins d'un véritable « schisme de réalité » (Flipo, 2018, p.125) marqué d'un côté par un constat scientifique sans équivoque et d'autre part par le peu d'ambition qui caractérise les gestes individuels ou collectifs qui sont accomplis (Gilbert 2020, p.1). On doit s'assurer que l'éducation aux changements climatiques en vue du développement durable soit véritablement intégrée dans les curricula, le matériel d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans la formation des enseignants et enseignantes. À condition qu'on leur en donne les moyens, ceux-ci ont le potentiel de devenir de puissants agents de changement se positionnant à l'avant-plan de la lutte aux changements climatiques (Education International, 2019). En faisant des recherches et en consultant le vaste éventail d'énoncés de principes, de publications diversifiées, de ressources pédagogiques s'adressant à divers publics-cible, de rapports variés, d'échanges de bonnes pratiques que l'Unesco a mis à la disposition de tous, il devient beaucoup plus facile de constater l'ampleur de son implication. Celle-ci a mis à la disposition des décideurs et des éducateurs un nombre impressionnant de ressources d'une très grande qualité. Il reste

néanmoins à savoir si la population mondiale en est mise au courant afin d'en prendre pleinement avantage.

Conclusion

Le droit à l'éducation revêt une importance particulière du fait qu'il est indispensable à l'exercice de plusieurs autres droits humains fondamentaux. De plus, plusieurs spécialistes et organismes se mobilisent afin que les enfants bénéficient, à la sortie de la phase critique de cette pandémie de Covid-19, du droit à un environnement sain et que celui-ci se situe au coeur de nos plans de relance, de nos politiques et de nos actions climatiques et environnementales (Unicef, 2021c). L'éducation aux changements climatiques en vue du développement durable et une mise en œuvre effective de l'Autonomisation à l'action climatique peuvent devenir les vecteurs de ce droit à environnement sain. Bien que cette protection s'applique à tous, elle revêt une importance toute particulière pour les enfants et la jeunesse d'aujourd'hui et de demain étant donné l'état de vulnérabilité accrue dans lequel ils se trouvent confrontés. Afin d'opérer le changement de paradigme intrinsèque à la notion de développement durable et être en mesure d'assurer « les besoins des générations présentes sans compromettre ceux des générations futures » (HCDH, 2020), il faudra la participation des gouvernements ainsi que celle de tous les acteurs de la société. Nous avons vu que l'article 6 de la Convention-cadre sur les changements climatiques, l'article 10(e) du Protocole de Kyoto et l'article 12 de l'Accord de Paris sont les instruments juridiques internationaux qui précisent les 6 composantes de l'Autonomisation à l'action climatique (AAC) que sont l'éducation, la formation, la sensibilisation du public, l'accès public aux informations, la participation publique et la coopération internationale. L'AAC a véritablement le potentiel de transformer les sociétés et les nations du monde entier se sont volontairement engagées à utiliser cette arme dans leur lutte contre le réchauffement climatique.

En considérant la situation actuelle et malgré les travaux intenses qui ont été menés relativement à l'inclusion de l'AAC et de l'éducation aux changements climatiques en vue du développement durable au sein des stratégies d'atténuation et d'adaptation que les pays devraient mettre de l'avant, beaucoup de travail reste à faire. À chaque fois qu'il y a un manquement à nos obligations ou qu'il manque de coopération en ce sens, nous portons irrémédiablement atteinte aux droits de tous mais plus spécifiquement aux droits des enfants. Ces derniers ont le droit de recevoir une éducation au changement climatique en vue du développement durable de qualité afin d'acquérir les outils qui leur permettront de construire le monde sain, sécuritaire et durable auquel ils ont droit.

Malheureusement, le Programme des Nations Unies pour le développement a réitéré «[a]u moment où nous entamons une nouvelle décennie, force est de constater qu'il nous reste beaucoup à faire. En effet, très peu de pays ont opéré les changements nécessaires pour tenir leurs promesses. Or, nous avons besoin de l'investissement de tous» (ONU, 2015). L'Alliance pour le climat et de développement rappelle de son côté que notre capacité à atteindre d'ici à 2030 non seulement l'ODD 13 mais l'ensemble des ODD dépendra de notre gestion du climat. C'est à ce moment que le rôle des CDN devient crucial car il permet aux Parties d'établir un lien direct entre l'Accord de Paris et l'Agenda 2030 (Alliance pour le climat et le

développement, 2016). S'il est vrai, comme le dit si bien le proverbe africain, « qu'il faut tout un village pour élever un enfant », il faudrait que chacun des membres de ce village s'accordent sur l'importance du rôle que joue l'éducation et que tous les habitants de ce village s'accordent sur des objectifs d'apprentissage communs qu'ils souhaitent transmettre. Dans ce village qu'est la Terre, nous avons tous un rôle à jouer. Il est entendu que les pays les plus prospères qui sont ceux qui ont le plus contribué à la détérioration du climat, doivent en faire plus. À chaque fois qu'un pays, qu'un décideur, qu'un enseignant, qu'un adulte ou qu'un parent manque à l'obligations d'éduquer au changement climatique ou qu'il ne coopère pas en ce sens, il contribue à porter atteinte aux droits de tous mais plus spécifiquement aux droits des plus faibles. Les enfants font certainement partie de ce groupe et ont besoin d'adultes renseignés et autonomisés capables de leur fournir une éducation au changement climatique en vue du développement durable de qualité afin qu'ils puissent jouir pleinement d'un environnement sain.

Donner force légale aux droits des enfants nous permettrait de porter certaines accusations en cas de violation et de les revendiquer auprès du système judiciaire et des commissions des droits de la personne. Il y a également la possibilité d'utiliser la procédure de présentation de communications conformément à l'article 4 du Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant (HCDH, 2011).

Or, la réalité est que le Canada n'a pas encore suffisamment intégré la Convention relative aux droits de l'enfant et sa constitution ne reconnaît pas précisément ses droits au sein de la Charte canadienne des droits et libertés (Le réseau ontarien d'éducation juridique et Unicef Canada, 2012). Conséquemment, lorsque le Canada fait défaut à l'obligation qu'il a d'inclure de façon effective l'Autonomisation à l'action climatique au sein de ses communications nationales comme mesure d'atténuation et d'adaptation aux changements climatiques, il porte atteinte aux droits de tous les Canadiens et Canadiennes et surtout aux droits des enfants, de pouvoir jouir d'un environnement sain.

En prenant un peu plus au sérieux le rôle de l'éducation peut jouer dans la lutte contre le réchauffement climatique on pourrait mieux habilitier les individus à devenir résilients et à combattre les effets du réchauffement du climat. Il a été reconnu que dans les faits, il est plus payant d'éduquer les citoyens que d'investir dans certaines infrastructures comme des digues et des systèmes d'irrigation (Unesco, 2016). D'autres études nous démontrent que si l'éducation continue à piétiner comme elle le fait actuellement, les décès reliés aux désastres pourraient croître jusqu'à atteindre 20% à chaque dix ans (Unesco, 2016).

Alors que nous savons que le Canada n'a jamais atteint les cibles de réduction de GES (Rabson, 2019) qu'il s'était fixées et malgré la création d'une tarification sur le carbone, le moment est venu de se demander comment une meilleure mise en œuvre de l'Action à l'autonomisation climatique aurait pu changer ce résultat. Puisque l'éducation est au cœur de l'AAC, il nous revient de repenser le rôle que l'on attribue à l'éducation dans nos sociétés. C'est la raison pour laquelle les réflexions que nous offrent Sterling, Jones et Selby sur le rôle de l'enseignant nous semblent très pertinentes. Ils affirment que les enseignants et ceux qui les

forment doivent s'efforcer à développer une culture de durabilité qui va beaucoup plus loin que la simple réduction des factures énergétiques des bâtiments scolaires ou la promotion du recyclage (Sterling et Al., 2010, p.325). Ils nous invitent à repenser le rôle des écoles afin d'en faire des endroits dans lesquels on explore des approches plus radicales comme l'autosuffisance, l'activisme environnemental, la promotion d'une frugalité qui cherche à faire plus avec moins et la recherche d'un bonheur que l'on cultive autant au sein de soi-même que celui que l'on recherche à l'extérieur de soi ((Sterling et Al., 2010, p.325). Même si elle n'est pas sans faille, ils soutiennent finalement qu'il faut faire la promotion de l'éthique de la durabilité d'une façon aussi enthousiaste que nous avons fait celle de l'éthique commerciale (Sterling et Al., 2010, p.325). Les enseignants doivent pouvoir devenir des modèles de développement durable pour leurs élèves en incarnant quotidiennement cette vision autant dans leurs gestes que leur attitude. De toute façon, le programme des Nations Unies pour l'environnement, dans son rapport 2020 sur l'écart entre les besoins et les perspectives en matière de réduction des émissions (ONU, 2020b), aborde clairement ce sujet en nous rappelant la nécessité de changer nos mode de vie car les « Les émissions produites par les 1 % les plus riches de la population mondiale représentent plus de deux fois la part cumulée des 50 % les plus pauvres » (ONU, 2020b, p.XV). Cela signifie que nous (i.e. gouvernements, éducateurs, ONG, simples citoyens, etc.) devons faire l'acquisition des connaissances (par le biais de L'AAC) qui nous permettront d'éduquer nos enfants à faire des changements significatifs dans leur mode de vie. Comme tout changement, la transition sera difficile et nécessitera une part de sacrifice.

Nelson Mandela a déjà dit: « It always seems impossible until it's done ». Alors, pourquoi ne nous serait-il pas permis de penser qu'un jour, l'éducation aux changements climatique en vue du développement durable et L'AAC puissent occuper la place qui doit leur revenir? Ainsi, le mode de vie au sein des pays industrialisés pourra possiblement s'articuler autour d'autre chose que le seul fait de consommer et chaque être humain, particulièrement les plus faibles et les enfants, pourra jouir du droit à un environnement sain

Bibliographie

- Alliance pour le climat et le développement. (2016) *Planifier la mise en œuvre de la CDN: Guide de démarrage rapide et manuel de référence*. <https://cdkn.org/wp-content/uploads/2017/04/Guide-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-CDN.compressed.pdf>
- Anderson, A. (2012). Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development* 6(2).
<https://doi.org/10.1177/0973408212475199>
- autonomiser. (2021). Dans *l' internaute*. Benchmark.
http://www.linternaute.com/encyclopedie/recherche/id-195/?f_libelle=autonomiser

- Barthes et Alpe. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*, pages 101-121. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00963810/document>
- Bell, David. (2009). *Education for Sustainable Development: Cure or Placebo? Innovation, Science and Environment: Special Edition – Charting Sustainable Development in Canada 1987-2027*, McGill Queen's Press.
- [https://lsf-ist.ca/media/Education for Sustainable Development - Cure or Placebo.pdf](https://lsf-ist.ca/media/Education_for_Sustainable_Development_-_Cure_or_Placebo.pdf)
- Berger, M. (2019, 6 novembre). Italy's government becomes first to mandate climate change education in school, *Washington Post*.
<https://www.washingtonpost.com/world/2019/11/06/thats-why-we-exist-italys-government-becomes-first-mandate-climate-change-education-schools/>
- Bodansky, D. (2011) A Tale of Two Architectures: The Once and Future UN Climate Change Regime, *Arizona State Law Journal*, 43, pages 698-701.
- Bodle, R. et al. (2016). The Paris Agreement: Analysis, Assessment and Outlook. *Carbon & Climate Law Review (CCLR)*, vol. 2016 (no. 1), pages 5-22.
- Breton Roland. (1991) *Notre Avenir à tous*, rapport de la C.M.E.D. (la Commission mondiale sur l'environnement et le développement). In: *Annales de Géographie*, t. 100, (559), page 363.
- Climate & Development Knowledge Network (CDKN) (2017). *Planifier la mise en œuvre de la CDN: Guide de démarrage rapide, Guide de référence*. <https://cdkn.org/wp-content/uploads/2017/04/Guide-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-CDN.compressed.pdf>
- Chalifour, Nathalie and Earle, Jessica. (November 20, 2017). Feeling the Heat: Climate Litigation Under the Charter's Right to Life, Liberty and Security of the Person. *Ottawa Faculty of Law Working Paper*, No. 2017-48, à la p 698.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED)(1987). *Notre avenir à tous*. CERES. http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf
- Connaissance des énergies. (2021). *Protocole de Kyoto*.ONU.
<https://www.connaissancedesenergies.org/fiche-pedagogique/protocole-de-kyoto#:~:text=Le%20Sommet%20de%201992%20a,1997%20du%20protocole%20de%20Kyoto>>
- Cook, Robert et al. (2010). If Sustainability Needs New Values, Whose Values? Initial Teacher Training and the Transition to Sustainability, p 324 dans Sterling, S, Jones, P and Selby, D (eds). (2010) *Sustainability Education: perspectives and practice across higher education*, London, Earthscan.
- Cournil, Christel. (2018). Les droits fondamentaux au service de l'émergence d'un contentieux climatique contre L'état, Des stratégies contentieuses des requérants à l'activisme des juges. Mare et Martin, *Quel(s) droit(s) pour les changements climatiques*. pages 185 à 215.
- Education International (2019), *L'éducation un outil puissant pour lutter contre les changements climatiques*, Bruxelles, Belgium. <https://www.ei-ie.org/#unite4ed/>
- Flipo, Fabrice. (2018). Bientôt il sera trop tard. L'évolution de la pensée écologique des années 1980 à nos jours, *Écologie & politique*, vol. 56, no. 1.

- Gilbert, A-F. (mars, 2020). Éduquer à l'urgence climatique. Dossier de veille de l'IFÉ, *ENS de Lyon*, Mars 2020 (133). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=133&lang=fr>.
- Girault, Y. & Lucie Sauvé. (2008). L'Éducation à l'environnement ou au développement durable. *Aster* n° 46, pages 243 à 272.
- Goodhart, Michael. (2020) Revisiting interdependence in times and terms of crisis. *Journal of Human Rights*» 19(5), pages 520-527.
- Gouvernement du Canada. (2019). *Rapport concernant le climat changeant du Canada*. nrcan. https://www.nrcan.gc.ca/sites/www.nrcan.gc.ca/files/energy/Climate-change/pdf/RCCC_FULLREPORT-FR-FINAL.pdf
- Gouvernement du Canada. (2021, 3 mars). *Progrès vers la cible de réduction des émissions de gaz à effet de serre du Canada*. <https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/services/indicateurs-environnementaux/progres-cible-reduction-emissions-gaz-effet-serre-Canada.html>
- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (2019, 25 septembre). *Nos choix d'aujourd'hui sont décisifs pour l'avenir des océans et de la cryosphère*, GIEC/2019/31/PR. <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/09/sroc-press-release-fr.pdf>
- Haut Commissariat des droits de l'Homme. (HCDH) (s.d.). Que sont les droits de l'homme <https://www.ohchr.org/FR/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Haut-Commissariat des droits de l'homme. (HCDH) (2011, 19 décembre). *Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications*, (résolution de l'Assemblée générale A/RES/66/138 du 19 décembre 2011, entré en vigueur le 14 avril 2014), en ligne: <https://www.ohchr.org/fr/ProfessionalInterest/Pages/opicrcr.aspx>
- Haut Commissariat des droits de l'Homme. (HCDH). (2020, 7 juillet). Réaliser les droits de l'enfant grâce à un environnement sain. <https://www.ohchr.org/fr/NewsEvents/Pages/child-rights-environment.aspx>
- Hubert de Milly, (2015). Les Objectifs de Développement Durable : éléments d'analyses et impacts possibles pour les agences d'aide, *Techniques Financières et Développement*, vol. 121, no. 4, pages 37 à 48.
- International Institute for Child Rights and Development. (2021). *The Right of Children and Youth to a Healthy Environment: Building an Agenda for Justice, Equity and Empowerment*, Childenvironment. <https://www.childrenenvironment.org/north-america-consultation>
- IICRD. (s.d). *My Planet My Rights Online Poll*. childrenenvironment : <https://www.childrenenvironment.org/online-poll>
- Le dictionnaire des citations, en ligne : lemondefr.ca https://dicocitations.lemonde.fr/citation_auteur_ajout/89114.php

- Le réseau ontarien d'éducation juridique et Unicef Canada (ROEJ). (2012). Les droits des enfants: c'est essentiel d'explorer les mécanismes nationaux et internationaux qui permettent de protéger et de faire progresser les droits des enfants à l'échelle mondiale. ROEJ
[https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHER S/DOCS/GC/Les_droits_des_enfants.pdf](https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHER%20S/DOCS/GC/Les_droits_des_enfants.pdf)
- Louis-Pascal Jacquemond (2017). Gro Harlem Brundtland ou l'invention du développement durable, *Dynamiques environnementales*, pages 254 à 276.
- Koubi, Geneviève. (2004). La pauvreté, comme violation des droits humains, *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 180, no. 2.
- Gabriel Martin (2016, 21 septembre). L'empowerment – d'autonomisation à agentivité, *Le Collectif*, Université de Sherbrooke. <<http://www.lecollectif.ca/lempowerment-da-autonomisation-a-agentivite/>>
- Morin, Jean-Frédéric et Amandine Orsini (2015). *Sommets des Nations Unies : entre environnement et développement*, *Politique internationale de l'environnement*. Presses de Sciences Po.
- ONU. (s.d.). *17 objectifs pour sauver le monde*, Nations Unies.
www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable
- ONU. (1989, 20 novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant*, *Recueil des Traités*, vol. 330, no. 4739. https://www.treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXII-1&chapter=22&lang=fr&clang=_fr
- ONU. (1992). *Agenda 21, Chapitre 36. Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation*, Nations Unies
<https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm>
- ONU. (2014). Convention-cadre sur les changements climatiques, Déclaration ministérielle de Lima sur l'éducation et la sensibilisation.
 FCCC/CP/2014/L.1/Rev.1 <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/docs/2014/cop20/fr/101r01f.pdf>
- ONU. (2015, 4 juin). Article 6 Dialogue - Éducation au changement climatique, Nations Unies.
<https://unfccc.int/fr/news/article-6-dialogue-education-au-changement-climatique>
- ONU. (2020a, 3 décembre). Faire la paix avec la nature est la tâche déterminante du 21e siècle, ONU Climat infos: <https://unfccc.int/fr/news/faire-la-paix-avec-la-nature-est-la-tache-determinante-du-21e-siecle-secretaire-general-des-nations>
- ONU. (2020b). Programme pour l'environnement, *Rapport 2020 sur l'écart entre les besoins et les perspectives en matière de réduction des émissions Résumé analytique*.
<https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/34438/EGR20ESF.pdf?sequence=28f>
- ONU. (2021a). *La DUDH : Fondement du droit international relatif aux droits de l'homme* (2021).
<https://www.un.org/fr/about-us/udhr/foundation-of-international-human-rights-law>
- ONU. (2021b). Nations Unies Changements climatiques, *Qu'est-ce que l'Accord de Paris?* Unfccc : <https://unfccc.int/fr/process-and-meetings/l-accord-de-paris/qu-est-ce-que-l-accord-de-paris>

- Perspective Monde, École de politique appliquée. (1987, 27 avril). *Dépôt du Rapport Brundtland sur l'environnement*, usherbrooke.ca
<https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMEve/873>
- Pittsburghers for Public Transit (PPT). (2020, September 9). *Transit is a Human Right! Residents at Hilltop Parkview Manor Demand Restoration of the 59 Bus!*
<https://www.pittsburghforpublictransit.org/transit-is-a-human-right-residents-at-hilltop-parkview-manor-demand-restoration-of-the-59-bus/>
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2020), Échéance 2030, une décennie d'action pour les ODD. UNPD.
<https://www.undp.org/content/undp/fr/home/stories/decade-of-action.html>.
- Rabson, Mia. (11 novembre 2019), Atteinte des cibles de réduction des GES: le Canada est l'un des cancrs du G20. L'actualité.
<https://lactualite.com/actualites/atteinte-des-cibles-de-reduction-des-ges-le-canada-est-lun-des-cancres-du-g20/>
- Sauvé, Lucie et al. (2007). Three decades of international guidelines for environment-related education: A critical hermeneutic of the United Nations discourse, *Canadian Journal of Environmental Education*, pages 33 à 55.
- Subsidiary Body for Implementation (SBI). (2003)- Voir les documents FCCC/SBI/2003/17, Unfccc. <http://unfccc.int/resource/docs/2003/sbi/17.pdf> et FCCC/SBI/2003/Misc.11, Unfccc. <http://unfccc.int/resource/docs/2003/sbi/misc11.pdf>
- Subsidiary Body for Implementation (SBI).(2012, November 26).Thirty-seventh session Doha, Report of the workshop on the development of a work programme on Article 6 of the Convention, Unfccc. <https://unfccc.int/resource/docs/2012/sbi/eng/l47.pdf>
- Subsidiary Body for scientific and technological advice (SBSTA). (2002, June 4-5). Sixteenth session, Item 9 of the provisional agenda article 6 of the convention: Education, training and public awareness (FCCC/SBSTA/2002/INF.10 4 June 2002).<https://unfccc.int/sites/default/files/resource/docs/2002/sbsta/crp03.pdf>
- The Canadian Institute of Child's Health (CICH). (2021). Droit à un environnement saint, CICH en ligne : *À propos de la convention relative aux droits de l'enfant* (2021)
<https://cichprofile.ca/fr/module/8/section/6/page/13659/>
- The Conversation. (s.d.). « Unesco », <https://tinyurl.com/wn7zcz35>
- Unesco. (s.d) L'Unesco et le changement climatique.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245977_fre/PDF/245977fre.pdf.mult
- Unesco. (2015). *Cours de l'Unesco pour les enseignants du secondaire sur le changement climatique en vue du développement durable-Le changement climatique en classe*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/CCEC/cadre-presentation/files/assets/common/downloads/cadre-presentation.pdf>
- Unesco. (2016a). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. *La planète: vers la durabilité environnementale*. <<http://gem-report-2016.unesco.org/fr/chapter/la-planete-vers-la-durabilite-environnemental>>
- Unesco. (2016b). *Changeons les esprits, pas le climat!*
 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370750_fref>.

- Unesco. (2017a). *Action pour l'autonomisation climatique: directives pour accélérer l'élaboration de solutions par l'éducation, la formation et la sensibilisation du public.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252828/PDF/252828fre.pdf.multi>
- Unesco. (2017b). L'éducation en vue des objectifs de développement durable : Objectifs d'apprentissage. <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf>
- Unesco. (2019a, 16 décembre). Des engagements forts en matière d'éducation au sommet des Nations unies sur le climat de Madrid. <https://fr.unesco.org/news/engagements-forts-matiere-deducation-au-sommet-nations-unies-climat-madrid>
- Unesco. (2019b). UN Decade of ESD. Unesco in Brief. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
- Unesco. (2020a). La CCNUCC et l'Unesco lancent le dialogue sur l'Action pour l'autonomisation climatique. <https://fr.unesco.org/news/ccnucc-lunesco-lancent-dialogue-laction-lautonomisation-climatique>
- Unesco. (2020b, 26 novembre). Ce que vous devez savoir sur le droit à l'éducation. <https://fr.unesco.org/news/ce-que-vous-devez-savoir-droit-leducation>
- Unesco. (2020c, 19 novembre). Réaliser les droits de l'enfant par l'éducation à l'environnement. <https://fr.unesco.org/news/realiser-droits-lenfant-leducation-lenvironnement>
- Unesco. (2020d, 5 juin). La CCNUCC et l'UNESCO lancent le dialogue sur l'Action pour l'autonomisation climatique. Unesco, communiqué. <https://tinyurl.com/fd5tp24>
- Unesco. (2020e). *Intégrer l'Action pour l'autonomisation climatique aux Contributions déterminées au niveau national Petit guide à l'intention des pays.* <https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/373762fre.pdf>
- Unesco. (2021a). Décennie des Nations Unies pour l'EDD. Unesco. <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>
- Unesco. (2021b). *Programme d'action global pour l'éducation au développement durable (2015-2019).* <https://fr.unesco.org/pag>
- Unesco (2021c). *L'éducation au développement durable. Feuille de route. #EDD pour 2030.* <https://fecodd.fr/wp-content/uploads/2020/11/UNESCO-ODD.pdf>
- Unesco. (2021d). *Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'Éducation au développement durable: le pouvoir transformateur de l'EDD pour le monde au-delà de la pandémie de COVID-19.* <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable/esdfor2030-seminaires>
- UNFCCC. (1998). *Protocole de Kyoto, La convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques.* <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpfrench.pdf>
- UNFCCC. (2017). *Negotiations on Article 6 of the Convention: Decisions and Reports*, United Nations Documents. <https://cop23.unfccc.int/topics/education-youth/resources/documents/documents>

- UNFCCC. (2018a). *Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques: Guide, Secrétariat de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques*. Bonn (Allemagne).UNFCCC.
https://unfccc.int/resource/docs/natc/fra_nc5rev.pdf
- UNFCCC. (2018b, May 1). *Action for Climate Empowerment Workshop SB48 in-session*
<https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Action%20for%20Climate%20Empowerment%20Workshop%20outcomes.pdf>.
- UNFCCC.(2021). Contributions déterminées au niveau national (NDC's). *Processus et réunions*. <https://tinyurl.com/yzspc9kn>
- Unicef. (2021a, 19 août). Un milliard d'enfants sont «très fortement exposés aux impacts de la crise climatique. Unicef.
<https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/un-milliard-denfants-sont-%C2%AB-tr%C3%A8s-fortement-expos%C3%A9s-%C2%BB-aux-impacts-de-la-crise>
- Unicef. (2021b). Les droits de l'enfant et pourquoi ils sont importants.
<https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/droits-enfants>
- Unicef. (2021c). À propos de la convention relative aux droits de l'enfant. Unicef Canada.
<https://www.unicef.ca/fr/discover-fr/article/a-propos-d%27une-gouvernance-axee-sur-les-enfants>
- United Nations. (2017). Negotiations on Article 6 of the Convention: Decisions and Reports, COP 23, UNFCCC.
<https://cop23.unfccc.int/topics/education-youth/resources/documents/documents>>
- United Nations, Climate Change. (2019). *7th Dialogue on Action for Climate Empowerment* UNFCCC. <https://unfccc.int/event/7th-dialogue-on-action-for-climate-empowerment>
- United Nations, Climate Change. (2021) *Subsidiary Body for Implementation (SBI)*. Unfccc.
<https://unfccc.int/process/bodies/subsidiary-bodies/sbi>
- Vinaver, Krystyna et al. (1974), Nous n'avons qu'une terre; Sterling Brubaker, To live on earth. Man and his environment in perspective. In: *Annales. Économies, sociétés, civilisations*. 29^e année, N. 3, Persée.fr. https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1974_num_29_3_293499_t1_0664_0000_008