



Éduquer au développement durable :
nouveaux défis, nouvelles pratiques dans les territoires ?

Les actes du colloque

Actes réalisés sous la coordination de...

Orane Bischoff : formatrice de formateurs, coordinatrice de la Licence Professionnelle « Coordinateurs de projet en Éducation à l'Environnement et au Développement Durable et Réseaux » (LP CEEDDR), Institut d'éducation à l'agro-environnement, SupAgro Florac.

Loïc Braïda : formateur-chercheur, Institut d'éducation à l'agro-environnement, SupAgro Florac / Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF, Université de Montpellier, EA 3749)

Bruno Righetti : formateur de formateurs, directeur adjoint de l'Institut d'éducation à l'agro-environnement, SupAgro Florac.

Table des matières

Présentation.....	3
1. Introduction :.....	4
Le colloque :.....	4
Les actes du colloque :.....	4
2. Finalités, objectifs et déroulement du colloque :.....	6
Finalités et objectifs.....	6
Déroulement.....	6
Conférences plénières.....	9
1. Éduquer, enseigner, sensibiliser à l'EE, à l'EDD, au DD : convergences et controverses.....	10
Présentation.....	10
Éducation, environnement, écocitoyenneté, mieux s'inscrire dans un monde en double tension - Conférence de Lucie Sauvé.....	12
2. Éduquer au développement durable : quelles stratégies pour quels publics ?	30
Présentation.....	30
Que choisir parmi les 36 et une configurations didactiques de l'éducation au développement durable ? - Conférence de Jean Simonneaux.....	32
3. Trajectoire de vie, trajectoire professionnelle : quelles contributions à nos pratiques d'EDD ?.....	47
Présentation.....	47
Trajets de professionnels et précarisation des « éducateurs » aux prises avec une pédagogie généralisée de gouvernement des conduites - Conférence de Dominique Bachelart.....	48
Les métiers de la croissance verte : du contexte récent au métier de garde-nature - Conférence de Sandrine Chalvet.....	55
Ateliers.....	59
1. Les ateliers le verbe et la truelle :.....	60
Présentation des ateliers - Le verbe et la truelle :.....	60
Atelier 1. Comment envisager la biodiversité comme un atout et non pas une contrainte?.....	61
Atelier 2. Eau : quelles éducations pour quelles gestions ?.....	63
Atelier 4. EE, EDD, et pédagogie ?.....	65
Atelier 5. Agriculture et alimentation : de la fourche à la fourchette, qui et comment éduquer ?.....	67
Atelier 6. Les modes de production durable ou comment éduquer à la complexité ?.....	68
Atelier 7. L'accueil : diversités des publics, multiplicités des demandes, comment faire ?.....	70
Atelier 8. Éduquer ou convaincre, en quoi notre identité forge nos pratiques ?.....	71
Atelier 9 et 10. Apprendre dehors, quels enjeux ?.....	72
2. Les ateliers découvertes :	74
Présentation.....	74
Conclusion :.....	75

Présentation

1. Introduction :

Le colloque :

Du 09 au 12 juillet 2012, à Florac, s'est tenu le 5ème colloque international de l'Institut d'éducation à l'agro-environnement, qui a réuni 120 acteurs de l'éducation au développement durable sur les territoires. Inscrits dans le territoire de la francophonie (Québec, Belgique, Suisse...), les professionnels présents, issus de la recherche, de l'enseignement, de la gestion et de la production ainsi que de l'animation sur les territoires se sont retrouvés pour travailler, échanger, réfléchir sur « Éduquer au développement durable : nouveaux défis, nouvelles pratiques dans les territoires ? ». Animé de manière collaborative afin de favoriser l'intelligence collective, les rencontres et la convivialité, cet éco-événement était articulé autour d'apports théoriques et de phases d'ateliers et de forums (paroles d'acteurs-praticiens, partages d'expériences et d'outils).

Les actes du colloque :

Nous avons choisi de vous présenter les échanges issus de ces rencontres, sous format « papier » et sous format informatique via le site internet : <http://www.colloque-supagroflorac.fr/2012/>

SupAgro Florac, Institut d'éducation à l'agro-environnement, existe depuis 2007. Anciennement Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac, il appartient désormais au grand établissement de Montpellier SupAgro. Sous tutelle du ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt, Montpellier SupAgro est un grand établissement d'enseignement supérieur consacré à la formation et à la recherche en agronomie au niveau international. Des licences professionnelles aux masters, à la formation d'ingénieurs, aux formations continues pour les enseignants de lycées agricoles, Montpellier SupAgro agit autant à l'interface entre enseignement technique et enseignement supérieur, qu'entre les acteurs professionnels de l'agronomie, le monde de la recherche et le monde de l'enseignement. Montpellier SupAgro est constitué du site principal de Montpellier, situé à l'emplacement de l'ancien ENSAM, de l'Institut des Hautes Études de la Vigne et du Vin, de l'Institut des Régions Chaudes, également à Montpellier, du domaine du Merle, à Salon de Provence, et de SupAgro Florac en Lozère. Pour en savoir plus : www.supagro.fr

Les colloques de Florac répondent à une envie, une aspiration à voir différemment ces grands événements.

D'abord il s'agit de favoriser le franchissement des frontières : ces colloques rassemblent des professionnels, des enseignants et des chercheurs. Mais il ne s'agit pas de se contenter de les mettre côte à côte, chacun dans sa case à ronronner entre eux. Il s'agit de créer un bouillon de culture, que les cultures se mélangent, qu'on s'étonne de l'autre, qu'on aille le gratter là où ça le démange. C'est à cette condition que se forme un terreau pour les idées nouvelles et les projets vraiment originaux. Pas facile de créer ces mélanges : il faut formaliser de l'informel et vice versa, inoculer de la conversation, puis de la contreconversation, manier la traduction patiente, manigancer de discrets échanges de casquettes, oser de la contamination verbale, souffler sur la braise des envies de partage et de projet... et voilà des gens que rien ne rapproche a priori qui discutent, qui disputent, qui partagent, et il en sort parfois des surprises, des graines d'idées qui germeront ici ou plus loin plus tard, d'étonnants projets, des changements de posture

Ensuite il s'agit de favoriser la participation. Empêcher la passivité. Que chacun se sente un peu poussé à apporter à un moment ou un autre ses idées, sa créativité, ses efforts, ses humeurs, sa réflexion. Chercher l'émergence d'une intelligence collective. Le colloque est pensé comme ça et ça marche... ou pas. Mais quand ça marche c'est vraiment bien.

Ensuite il faut aussi que les participants se sentent bien. Oh, il n'est pas question de luxe loin de là. Non, se sentir bien, c'est se sentir accueilli, se sentir dans un lieu dont on se rappellera, avec des gens qui, au delà du partage des idées, sont désireux de partager leur musique, leurs contes, leurs tours de main culinaires... Non pas un décor folklorique rural, non, plutôt quelque chose de l'ordre du partage et de la sensibilité.

Et puis quoi ? Tous ça finalement ne paraît pas bien nouveau ni même original, ces ingrédients sont partout, non ? Il suffit de...

Quoi de plus banal finalement que le jaune d'œuf, l'huile et la moutarde... Mais la mayonnaise ! Ah, la mayonnaise !

Pour en savoir plus sur les colloques de Florac :

<http://www.colloque-supagroflorac.fr/>

2. Finalités, objectifs et déroulement du colloque :

Finalités et objectifs

Concilier les injonctions du développement durable et la nécessité de repenser nos modes de vie et de développement sur les territoires amène les gestionnaires d'espace, agents de développement, forestiers, agriculteurs, animateurs et éducateurs à sensibiliser, informer, voire former et éduquer (à la gestion durable des ressources, à l'environnement, à la nature, au développement durable...). Ces missions vont prendre de plus en plus de place dans leur métier et nécessiter l'appropriation de méthodes et savoirs nouveaux. Dans ce contexte, le colloque s'est posé comme finalité et objectifs de réunir et faire travailler ensemble trois types d'acteurs de l'Éducation au Développement Durable (EDD) :

- ceux qui prennent part directement à la vie des territoires,
- ceux qui agissent au niveau de la formation professionnelle et de l'enseignement (notamment agricole),
- ceux qui participent activement à la recherche scientifique, pour construire ensemble des réponses adaptées aux problématiques mises en avant par les professionnels sur les territoires.

Pour cela, nous avons souhaité :

- faire un point sur le cadre théorique de l'EDD et provoquer un dialogue inter-professionnel,
- repérer les identités, pratiques et postures professionnelles sur les territoires des acteurs réalisant de l'EDD sous diverses formes : animations, informations, formations...
- identifier les évolutions et défis que relèvent les acteurs dans la pratique de l'EDD dans les territoires. Dans cette perspective, il s'agit de mutualiser et valoriser les expériences et stratégies innovantes pour répondre à ces nouveaux défis,
- proposer des pistes d'actions/solutions pour les nouveaux défis et questions qui se posent aux acteurs sur le terrain.

Pour assurer le fil conducteur du colloque, deux grands témoins ont animé la réflexion : l'une, représentant un point de vue plus théorique provenant de la communauté scientifique, Lucie Sauvé, de la chaire de recherche de l'Université de Québec à Montréal (UQAM) en éducation relative à l'environnement. Stéphane Noirhomme, directeur de l'Institut d'Eco-pédagogie de Belgique, représentait quant à lui les praticiens de terrain, issus du milieu associatif.

Déroulement

L'ensemble s'est articulé autour de quatre espaces de rencontres :

- des plénières sous forme de conférences/discussions,
- des ateliers « le verbe et la truelle », sur trois jours, permettant l'échange, la réflexion et la mise en perspective,
- des ateliers « découvertes » offrant l'opportunité d'une analyse, prise de recul sur les postures professionnelles,
- un forum collaboratif des outils et projets pédagogiques de praticiens.

Les conférences plénières

Elles représentent des temps de questionnement et de discussion au cours desquels un dialogue peut s'organiser entre acteurs (chercheurs/enseignants/praticiens) à propos d'une notion, d'un concept, d'une

communauté de pratique, d'une école de pensée. Afin d'ancrer les discussions dans un cadre théorique validé par la recherche scientifique, nous avons sollicité l'intervention de chercheurs référents sur la question de l'EDD : Francine Pellaud (Université de Genève), Lucie Sauvé (UQAM), Jean Simonneaux (ENFA de Toulouse), Yves Girault (Museum National d'Histoire Naturelle), Dominique Bachelart (Université de Tours).

Les ateliers « le verbe et la truelle » en trois temps, sur trois jours, avec le même groupe, avaient pour objectifs de faire un état des lieux des pratiques et leviers/obstacles/défis partagés par les professionnels. Les problématiques des ateliers ont interrogé l'EDD au travers des thèmes suivants : eau, paysage, biodiversité, dialogue territorial, EDD et formation, agriculture et alimentation, mode de productions, éduquer ou convaincre, être dehors pour apprendre, public rural/public urbain, passage de l'EE à l'EDD : continuité ou rupture.

Les ateliers « Découverte »

Ils étaient destinés à faire découvrir aux participants des outils d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Durant 1h30, les participants ont été sensibilisés à la démarche particulière de leur choix. Réfléchir et prendre du recul sur sa pratique permet de mettre des mots sur ses actions, de voir toutes les interactions qui peuvent se jouer et ainsi de faire évoluer sa pratique (ses activités, ses actions, son travail). Sept ateliers présentant sept approches différentes, se sont déroulés en parallèle, regroupant chacun entre 10 et 15 participants. Ils ont permis de sensibiliser les participants à l'usage d'outils ou de démarches d'analyse (de l'activité, de la pratique, de la posture) personnelle et/ou professionnelle, individuelle et/ou collective.

Le forum des outils pédagogiques

C'est un moment de partage, d'échange et de collaboration entre les participants au colloque. Un certain nombre de participants ont tenu un stand pour présenter des documents et/ou des projets et jeux de façon interactive, dans un espace « forum » en fonctionnant sur le modèle des « barcamp1 ».

Exemples de présentation :

- Jeu de rôle sur le développement durable (à Madagascar),
- Réseau d'animateurs en agro-écologie,
- Faire sa veille sur l'EDD avec twitter,
- CommuneEau (Jeu de rôle sur le partage de l'eau),
- SylvoPast (Jeu de rôle sur le multi-usage en forêt),
- La Boîte à Bâtir (Malle pédagogique sur l'éco-construction et l'architecture écologique)
- Projection d'un film réalisé lors d'une journée Développement Durable dans un établissement agricole,
- ArbreAPalabres (Jeu d'énigme sur la biodiversité fonctionnelle des arbres),
- Lithops (jeu d'énigme sur la biodiversité spécifique).

Intelligence collective et outils collaboratifs

Rassembler nos forces, nos intelligences, nos idées, nos dynamismes pour co-élaborer, co-opérer, co-produire, co-construire. Démultiplier ainsi les possibles, ouvrir davantage les horizons, sont les chemins empruntés et proposés par l'équipe de SupAgro Florac. Par l'utilisation des outils collaboratifs du web 2.0, en favorisant l'usage des logiciels libres et des productions libres de droit, nous choisissons de mettre davantage de liens entre les êtres humains « *pour aller plus loin ensemble* ».

Convivialité

La dimension centrale voire fondamentale de nos actions, c'est la prise en compte de l'humain. Il est au cœur de nos missions. Ainsi nous mettons en place de multiples stratégies provoquant la rencontre, l'échange, le bien-être des personnes. Des temps festifs, ludiques, conviviaux s'articulent avec les temps de réflexions, d'actions pour un « agir ensemble » en toute humanité !

Conférences plénières

1. Éduquer, enseigner, sensibiliser à l'EE, à l'EDD, au DD : convergences et controverses.

Présentation

Pour introduire la thématique du colloque nous avons choisi deux intervenantes :

- Lucie Sauvé : Ph.D. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - Université du Québec à Montréal
- Francine Pellaud : Docteur en sciences de l'éducation - Unité de recherche "Didactique des sciences et Éducation au développement durable" - Haute École de Pédagogie de Fribourg

« Éducation, environnement, écocitoyenneté, mieux s'inscrire dans un monde en double tension » par Lucie Sauvé.

La posture québécoise est critique concernant le vocable de développement durable. Selon Lucie Sauvé, le terme de développement durable porte en lui une idéologie issue du monde capitaliste où les oligarchies ont pris le pouvoir par rapport aux citoyens. L'éducation relative à l'environnement (ERE) a pour objectif d'apprendre à vivre ici ensemble. Elle s'inscrit dans la mouvance de la critique sociale. Il s'agit d'interroger les inter-relations entre soi et soi (sphère de la construction de l'identité), soi et les autres (sphère de la relation, de l'altérité humaine), soi et le monde (l'être au monde, dans l'Oïkos¹). Lucie souligne l'importance de l'engagement en tant que citoyen sur son territoire comme axe central de l'ERE. Dans ce cadre, il est nécessaire de développer des compétences d'ordre critique, éthique et politique. Ce qui ré-interroge la notion de compétence : un savoir-agir en contexte.

Une mobilisation de divers types de savoirs : savoirs/connaissances, savoir-faire, savoir-être. En somme, avec l'ERE, nous soulignons qu'« il nous faut construire un projet social basé sur une vision du monde réfléchi, clarifiée, discutée et partagée ».

Lucie Sauvé - professeure titulaire au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est également directrice du Centre de recherche en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et de l'Institut Santé et Société de l'UQAM. Elle est chercheure associée au réseau Dialog sur les questions autochtones. Elle dirige la revue internationale *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions* et le comité scientifique du Réseau international francophone de recherche en éducation relative à l'environnement (RefERE).

« Éduquer, enseigner, sensibiliser à l'EE, à l'EDD, au DD : convergences et controverses » par Francine Pellaud

Cette intervention était destinée à questionner les différences de postures et de pratiques entre enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable. Selon Francine Pellaud, le développement durable se définit beaucoup au travers des questions socialement vives et, dans cette perspective, il importe d'initier les apprenants à la complexité du monde et au débat. Ainsi, « éduquer » serait un processus permettant le développement d'aptitudes favorisant l'expression de sa personnalité.

1 du grec ancien οἶκος, « maison »

Pour cette chercheuse, il convient plutôt de parler d'éducation en vue d'un développement durable dans la mesure où s'impose, en préalable, l'instillation d'un changement d'état d'esprit pour « voir plus loin », anticiper sur l'avenir, agir en conséquence... Elle préconise ainsi de « sortir de nos cages, de nos paradigmes, en se basant sur l'idée formulée par A. Einstein selon laquelle « on ne peut pas régler le problème avec l'état d'esprit qui l'a créé ». Cette démarche invite à « faire autrement » plutôt que de « faire mieux », à entrer dans une pensée prospective et créatrice. Pour cela, il semble nécessaire de sortir la tête des « matières », du morcellement disciplinaire et encourager une vision systémique afin de comprendre les liens dans le monde. L'information pure ne suffit pas pour faire évoluer les comportements et les attitudes. F. Pellaud nous invite alors à questionner les valeurs, nos valeurs, à ne pas les imposer... En développant l'esprit critique, la pensée critique et prospective, en glissant des valeurs individuelles aux valeurs collectives. C'est l'une des questions maîtresses de cette didacticienne, ancienne « élève » d'André Giordan : « Que faire pour bien faire ? Créer les conditions pour faire chercher les gens ! » Vers un paradigme éducatif ouvert sur la responsabilisation...

Francine Pellaud - Docteur en sciences de l'éducation - Unité de recherche "Didactique des sciences et Éducation au développement durable" - Haute École de Pédagogie de Fribourg (Suisse)

Principale publication :

Pellaud Francine, Pour une éducation au développement durable, éd. Quae, 2011

Éducation, environnement, écocitoyenneté, mieux s'inscrire dans un monde en double tension - Conférence de Lucie Sauvé

J'entends les participants à ce colloque parler de l'importance d'affirmer notre identité sur un territoire, de reprendre confiance en nos capacités, de nous engager dans l'action individuelle et collective. Je constate avec grand intérêt que nous modulons le même langage, chacun, chacune à sa façon et en complémentarité...

J'ai bien conscience que c'est une grande responsabilité d'ouvrir ce colloque avec ma collègue Francine Pellaud. En fait, ce qui est attendu de ma participation, et de celle de Francine, c'est d'apporter des éléments de discussion sur les fondements, sur le sens de notre action éducative, en fonction des différents contextes dans lesquels nous intervenons et des différents cadres de référence que nous adoptons. Je pense que ce qui nous réunit tous aujourd'hui, c'est notre préoccupation pour une éducation vraiment pertinente dans la mouvance sociétale contemporaine. Nous œuvrons pour une éducation qui ne soit pas tronquée, c'est-à-dire pour une éducation qui inclut le rapport à l'environnement, qui a été trop souvent, trop longtemps, le « tiers exclu » des programmes éducatifs. Et pourtant, l'environnement constitue le fondement de notre être au monde. En matière de développement, puisqu'il est question de « développement durable », nous sommes tous conscients de la nécessité de faire l'économie autrement, de promouvoir une économie écologique, d'inventer une éco-économie : en somme, d'écologiser l'économie. Quand on se parle entre nous de « développement durable », c'est finalement ce à quoi nous faisons référence.

Dans cette perspective, je vais donc aborder avec vous des questions d'éducation, d'environnement et de citoyenneté.



Éducation, Environnement, Écocitoyenneté Mieux s'inscrire dans un monde en double tension

Lucie Sauvé, Ph.D.
Centre de recherche
en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
Université du Québec à Montréal

Cela n'a rien de neuf, cela fait plus de 40 ans - depuis Stockholm en 1972- qu'on en parle... Mais rien n'est réglé, c'est pour cela que nous sommes encore ici ensemble, à tenter de créer des ponts entre éducation et environnement, à travers entre autres, l'écocitoyenneté. C'est tellement important d'aborder encore et toujours ces questions-là, et de les situer dans le contexte de la mouvance sociétale contemporaine. Je

choisirai d'aborder ces questions depuis la perspective de l'éducation relative à l'environnement, qui est un champ de recherche, de formation et de pratiques bien constitué dans le cadre de notre centre de recherche à l'Université du Québec à Montréal – Le Centr'ERE. Vous constaterez donc qu'il y a un arrière-plan culturel et contextuel à mon propos – il faut reconnaître qu'il y a toujours ce type d'arrière plan dans nos propos et qu'il importe de le clarifier.

L'éducation relative à l'environnement correspond pour nous à toute forme d'éducation qui a trait au rapport à l'environnement. Cela inclut entre autres l'éducation à l'écocitoyenneté et l'éducation au/ pour le développement durable, sans les confondre toutefois. Le mot « environnement » est ici considéré dans une perspective écologique, celle de l'écologie politique, qui relie nature et société. L'environnement fait référence à l'ensemble des réalités multiples et des si nombreuses questions d'ordre socio-écologique qui nous interpellent. Le monde de l'« éducation » est également d'une infinie complexité et d'une exigence vertigineuse. De sorte que lorsqu'on associe éducation et environnement, on ouvre sur une galaxie d'interactions et de questions vives qu'on peut tenter d'appréhender de milliers de façons. Dans cet exposé, à défaut de pouvoir tout aborder, je vais mettre l'accent sur le pôle « éducation » du rapport entre éducation et environnement. Je vais tenter d'esquisser une carte du territoire notionnel de l'éducation afin de mieux explorer sous un certain angle la « constellation » de l'éducation relative à l'environnement. Orane l'a bien dit, nous sommes ici réunis autour d'une préoccupation fondamentalement éducative.

Alors, puisqu'il est question d'éducation, il importe de situer d'abord celle-ci dans le contexte contemporain. Nous vivons actuellement, vous le savez bien, dans un monde aux multiples tensions ...

Un monde en double tension : L'emprise de l'oligarchie politico-économique La clameur des indignés



La double tension la plus fondamentale, la plus vive, celle qui fracture de part en part nos sociétés d'ici et d'ailleurs, est celle qui s'accroît entre l'étau sans cesse resserré de l'oligarchie politico-économique mondiale et la résistance de plus en plus active, de plus en plus organisée des groupes sociaux usurpés et indignés. On ne peut pas évacuer cette toile de fond de notre action éducative. On tente de nous convaincre d'une crise économique globale que nous devons tous contribuer à résoudre. On nous exhorte à nous « serrer la ceinture », alors qu'en fait, il s'agit essentiellement d'une crise du politique, d'une crise de la gestion du bien commun. Au Québec, nous sommes particulièrement alertés, agités en ce sens depuis plus d'un an... Ces photos là témoignent de manifestations citoyennes au Québec. En particulier, celles des étudiants, avec le symbole du carré rouge, qui ont marché à travers la ville pendant des mois. Le mouvement étudiant et aussi celui des citoyens contre le gaz de schiste ont contribué à soulever une mouvance sociale encore plus grande. On dénonce une dynamique de gouvernance qui impose des choix

de développement engendrant l'inégalité et l'iniquité. Dans le contexte actuel de gouvernance managériale de l'état, on se rend compte finalement que nos gouvernements prennent des décisions sous la pression des lobbys, qui achètent en toute légalité leurs droits d'influence. Nos gouvernements n'étudient pas adéquatement les dossiers, s'appuient sur certaines informations et une certaine science qui sert à justifier ou à valider des choix qui sont déjà faits, des décisions prises *a priori*. Les instances gouvernementales, les ministères – Ressources naturelles, Environnement, Agriculture, Santé et autres – n'ont pas pour mission de défendre le bien commun mais d'exécuter les politiques, les plans et stratégies du gouvernement. On se rend compte que dans un tel contexte, seule la société civile peut exercer une vigile critique, proposer et exiger les changements qui s'imposent. Le lourd fardeau de la preuve repose sur le dos des citoyens, ceux qui sont conscients et qui s'accordent la liberté ou qui ont le courage de dénoncer, résister, créer. Les espaces de consultation, de délibération formelle entre les « acteurs » ou « parties prenantes » sont le plus souvent trop étroits et instrumentalisés. L'information n'est pas toujours entièrement disponible, accessible, validée. La tâche citoyenne est d'une exigence démesurée.

Au dernier Forum Mondial tenu à Rio en juin 2012, on a bien pu voir à l'œuvre cette double tension entre le Sommet de la Terre et le Sommet des Peuples. L'« empereur » y a mis de nouveaux habits verts.



Rio + 20

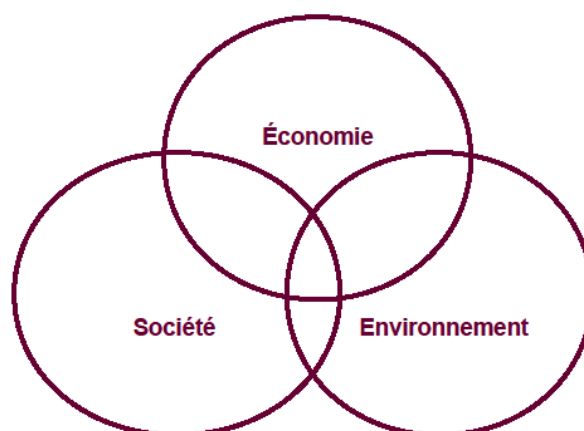
Institutionnalisation
accrue du
Développement
durable

Promotion d'une
« économie verte »

L'occidentalisation du monde

Le but de cette rencontre internationale (ONU) était de renforcer l'injonction du développement durable à l'échelle planétaire, en braquant encore davantage les projecteurs sur la dimension économique de ce développement. On a mis en avant la promotion d'une économie verte. En fait, il s'agit de poursuivre le développement, la croissance encore et toujours, mais en utilisant cette fois l'or bleu, l'or vert, parce qu'on s'est rendu compte que l'or brun, celui des hydrocarbures, s'épuise. Alors l'économie verte est associée à la marchandisation du vivant, à la monétarisation du droit de polluer. La nature devient une monnaie d'échange. Ici, l'idée du développement durable est encore davantage exacerbée.

Le développement durable : une cosmologie particulière Le danger d'une pensée hégémonique



© Lucie Sauvé

Évidemment, il faut reconnaître que le développement durable a permis certaines avancées. Dans les années 80, cette proposition a été formulée à l'intention du monde de l'entreprise et de la gestion des affaires publiques : en ce sens, comme premier pas vers une écologisation de l'économie. Je pense que la stratégie du « développement durable » a permis de faire un bout de chemin. Mais il ne faut pas confondre cette stratégie politico-économique avec un projet de société, encore moins avec un projet éducatif. En éducation, il nous faut rester critiques face à cette vision du monde qui extrait l'économie de la société - alors qu'il faut au contraire travailler à re-socialiser l'économie - et qui restreint l'environnement à un ensemble de ressources à bien gérer, jusqu'à la limite de sa capacité de support, pour éviter les ruptures de stocks. Dans une telle vision du monde, la société est réduite à un ensemble d'individus producteurs-consommateurs au service du développement. Le cadre de référence est ici essentiellement anthropocentriste : on le répète *ad nauseam*, c'est l'homme qui est au centre du développement durable, et ce développement continu est la finalité de notre humanité. De même, on a longtemps cru autrefois que la Terre était au centre du système solaire et de l'univers.

Bien sûr, dans certains milieux, avec certains acteurs et pour certains objectifs, le « développement durable » peut s'avérer une stratégie porteuse, qui a eu - qui a encore - sa fonction dans le contexte sociétal contemporain. Et à cet effet, il est certes utile d'apprendre à « jouer » du développement durable en contexte approprié. Mais je pense qu'en éducation, il est très important de garder une distance critique à l'égard de cette proposition qui n'a pas suffisamment d'envergure pour devenir un projet de société, et encore moins, un projet éducatif.

C'est ainsi qu'au Sommet de la Terre, à Rio +20, s'est mise en place toute une dynamique pour l'instauration d'un sommet parallèle, le Sommet des Peuples, et se sont organisés des groupes de discussion thématiques sur l'environnement, l'éducation, la santé, etc.

Rio + 20
Sommet de la Terre – Sommet des peuples

***La crise mondiale est aussi une crise de l'éducation,
de son contenu et son sens (...)
On a non seulement négligé
la formation de personnes capables de penser
aux importants problèmes politiques,
environnementaux, économiques
et sociaux d'ordre mondial,
mais aussi l'éducation est dépouillée
de son contenu politique profond et,
en particulier, de son potentiel pour former
des citoyens et citoyennes capables de penser
un ordre économique et social différent (...)***

Groupe de travail d'éducation
pour la Conférence des Nations Unies
sur le développement durable Rio +20 (2012).

En particulier, un groupe de travail sur l'éducation s'est formé, surtout composé de groupes féministes, d'associations, d'organisations d'éducation populaire et d'éducation des adultes, dont plusieurs en provenance d'Amérique latine. Et voici le diagnostic qu'ont fait les acteurs de ce groupe sur l'éducation contemporaine : « *La crise mondiale est aussi une crise de l'éducation, de son contenu et de son sens. On a non seulement négligé la formation de personnes capables de penser aux importants problèmes politiques, environnementaux, économiques et sociaux d'ordre mondial, mais aussi l'éducation est dépouillée de son contenu politique profond et en particulier de son potentiel pour former des citoyens et citoyennes capables de penser un ordre économique et social différent.* ».

Dans le contexte

de «gouvernance » actuel,

axée sur les alliances politico-économiques et
l'instrumentalisation de la démocratie,

le rôle exigeant de la société civile:

- exercer une vigile critique
- revendiquer la démocratie participative
- assumer le vaste chantier
de l'innovation écosociale

C'est sûr, l'éducation est particulièrement interpellée face aux tensions multiples qui agitent et déchirent bien souvent nos sociétés. L'éducation a beaucoup à faire, a beaucoup à se réinventer dans un tel contexte.

Parce que c'est à la société civile que revient en effet le fardeau de la preuve et de l'auto-défense, la charge d'exercer une vigile critique sur les décisions relatives aux affaires publiques en matière d'énergies, de ressources naturelles, d'alimentation, de santé par exemple, la charge de réclamer des espaces de démocratie participative, de lutter pour, lutter contre... Il est important de faire reconnaître la légitimité de toutes ces résistances. C'est à la société civile que revient aussi le vaste chantier de l'innovation éco-sociale visant à transformer fondamentalement nos façons de vivre.

Comment l'éducation peut-elle stimuler et soutenir une telle vigile critique, que ce soit dans les milieux formels ou non formels ?

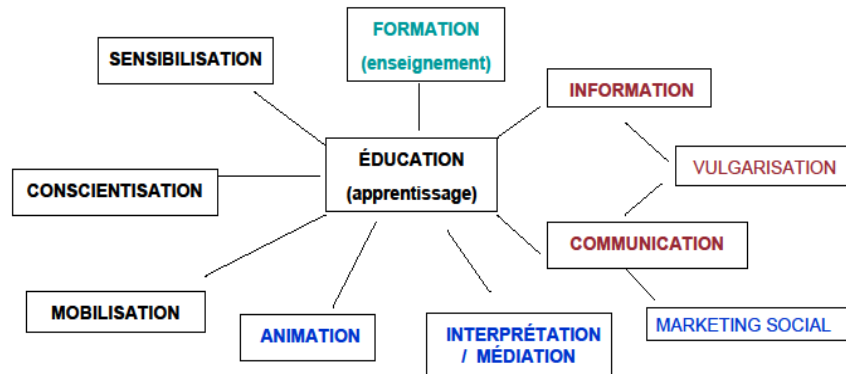
Comment l'éducation formelle et non formelle peut-elle stimuler et soutenir une telle vigile citoyenne?

Comment peut-elle accompagner la dynamique d'apprentissage social, écosocial, qui est en train de se développer dans la mouvance actuelle?

Comment y contribuer?

Dans la perspective d'une société éducative, d'une société apprenante, on reconnaît que la frontière entre l'éducation formelle et non formelle devrait s'atténuer de plus en plus. On a besoin des uns et des autres, des compétences développées tant dans les structures institutionnelles formelles, que dans les structures organisationnelles non formelles. Alors comment l'éducation peut-elle accompagner la dynamique d'apprentissage social, d'apprentissage éco-social ? Comment peut-elle contribuer au développement de cette formidable intelligence citoyenne qui émerge au creux de l'action sociale dans la mouvance actuelle ? Parce que finalement, peu importe comment on appelle cette forme d'éducation contemporaine centrée sur les réalités socio-écologiques, la tâche qui nous incombe est celle de stimuler et d'accompagner la dynamique d'« **apprendre à vivre ici ensemble** ». On connaît bien l'expression « apprendre à vivre ensemble », objet de l'éducation à la citoyenneté. Mais en ajoutant le mot *ici*, cela permet de mettre en relief ce qui est caractéristique de l'écocitoyenneté. Nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés... C'est *ici* que l'on vit ensemble, et on ne peut pas faire fi de ce contexte local ou bio-régional dans lequel se structure notre existence sociale. Ensemble, cela veut dire entre nous les humains, avec toutes nos différences et complémentarités, mais cela veut dire aussi avec « l'autre qu'humain », c'est-à-dire les diverses formes et les différents systèmes de vie avec lesquels nous partageons un « oïkos » commun. Et puis « ensemble », c'est le mot clé de l'agir environnemental : tout seul on ne peut rien !

Éducation Vers un réseau notionnel



J'aimerais maintenant explorer un peu avec vous ce réseau notionnel de l'éducation, puisqu'il est d'abord question d'éducation dans ce colloque. Une telle exploration pourrait aider à mieux analyser notre action éducative et nous rendre compte que notre tâche, en tant qu'éducateurs, est multiple et complexe. À droite de ce réseau notionnel, on retrouve des stratégies : information, communication, interprétation, animation ; à gauche, des visées : visée de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation, de formation ; et au centre, l'éducation : qu'est-ce que l'éducation finalement ? Nous ne pourrions pas aller très loin dans l'explicitation de chacune de ces composantes du réseau notionnel, mais on peut esquisser certaines caractéristiques de chacune.

Prenons d'abord un petit moment pour reconnaître que les enjeux de l'information sont cruciaux. On pourrait consacrer un programme entier avec des élèves, des étudiants, des citoyens, à se pencher sur l'enjeu fondamental de **l'information**.

L'information

- L'**information** correspond au contenu d'un message, objet d'une communication.
- Elle fait référence également à **l'acte de s'informer**, c'est-à-dire de rechercher de l'information, de la traiter, de la valider, de se l'approprier: apprendre à s'informer.
- Elle fait aussi référence à **l'acte d'informer**, c'est-à-dire de construire un message à partir de données, d'en favoriser l'accès, de le transmettre, de le diffuser.
- Elle s'associe à l'idée de **pouvoir**, de pouvoir-faire.
- Elle est au cœur de différents enjeux : accès, validité, complétude, angles d'approche critique, éthique, légal ...

C'est le « nerf de la guerre », une clé essentielle du pouvoir et de l'action environnementale. C'est grâce à une information solide, bien documentée et validée que les organisations citoyennes, les groupes d'action, acquièrent leur légitimité. On entend souvent « Oh, les citoyens, ce sont des gens émotifs, qui n'ont pas suffisamment d'informations. Nous les entreprises, nous du gouvernement, on va les éduquer: ils vont enfin comprendre et accepter nos projets ». Mais en fait, il existe chez les citoyens une grande capacité d'intelligence collective, qu'on peut qualifier d'« intelligence citoyenne » lorsqu'elle s'applique à des « choses publiques ». Au cœur d'une telle intelligence, il y a la capacité de s'informer. Il faut se pencher ici sur l'idée de pouvoir associé au savoir : entre autres, on doit reconnaître que les types de savoirs valorisés par les décideurs sont essentiellement d'ordre « scientifique » ou technologique. Il faut donc insister pour exiger une validation du savoir « admis » et pour que soit reconnue la légitimité des divers types de savoirs, dont les savoirs d'expérience et les savoirs de sens commun, et leurs apports dans les débats et la recherche de solutions. L'information est également liée à de multiples autres enjeux. Dans le cas du gaz du schiste par exemple, les compagnies sont autorisées à ne pas dévoiler le contenu des produits d'injection sous terre, ce qui restreint l'accès à certaines informations pourtant essentielles. Par ailleurs, on doit reconnaître qu'en matière d'environnement, l'information se crée au fil de l'événement, au fil des jours. L'information sur l'environnement que l'on trouve en bibliothèque correspond à un savoir académique codifié ou à des archives : c'est déjà l'environnement d'autrefois ! L'information relative à l'environnement se construit en réalité au fil des jours et **nous** sommes partie prenante de la construction de ce savoir-là.

La communication

- La communication correspond à un ensemble de **stratégies** pour **transmettre un message** le plus **efficacement** possible et en fonction d'une certaine **intention** :
la sensibilisation, la promotion, l'adhésion, la concertation, la consultation, la mobilisation, etc.
- L'éducateur utilise des stratégies de communication pour **interagir** avec un apprenant ou un groupe d'apprenants, afin de favoriser l'apprentissage.
- Pour ces derniers, la communication correspond aussi à un **ensemble d'apprentissages essentiels**,
comme ceux de savoir analyser des intentions de communication ou d'utiliser efficacement diverses stratégies et différents médias de communication dans le cadre d'un projet environnemental.

C'est en matière d'échange d'information qu'intervient la **communication**. Si l'information est l'unité de **base** de la communication, la communication est essentiellement une affaire de stratégie. Nous, éducateurs, enseignants ou animateurs, nous devons être conscients de l'énorme pouvoir des stratégies de communication et reconnaître qu'essentiellement, à toute communication est liée une intention. Nous utilisons des stratégies de communication, et les élèves, les étudiants et autres publics avec lesquels nous interagissons sont aussi invités à développer des compétences en communication. Ils doivent apprendre à analyser les intentions des messages qui leur sont acheminés en lien avec la promotion d'un projet ou d'une idée par exemple, ou encore dans le cadre d'un discours partisan. Mais ils doivent aussi développer des compétences permettant d'exploiter diverses stratégies de communication pour faire valoir leurs points de vue, leurs projets. Les mouvements citoyens par exemple seraient restés confinés au fond des cuisines des campagnes ou des salles municipales s'ils n'avaient pas appris - s'ils n'apprenaient pas de façon continue - à maîtriser les outils de communication.

La vulgarisation

La communication peut avoir pour objectif de vulgariser un contenu scientifique ou complexe afin de le rendre **accessible** au plus grand nombre.

Il s'agit alors de choisir des éléments d'information, de les transposer (en faire un traitement didactique) et de les diffuser en utilisant des stratégies qui susciteront l'intérêt et en **faciliteront la compréhension**.

La **vulgarisation** a pour objectif de rendre accessible un contenu scientifique ou un savoir complexe. Il y a tellement d'enjeux liés à la vulgarisation : par exemple, risque de simplification à outrance, importance de relier les « îlots » de savoir et de dégager la signification de l'ensemble, adoption d'une perspective critique du savoir ainsi vulgarisé, etc. Malheureusement, le temps nous manque pour les aborder aujourd'hui.

Le marketing social

La communication peut utiliser des stratégies et techniques de **publicité** pour faire la **promotion** d'une idée.

Il s'agit de « vendre » une idée qui a trait à une question sociale, de la faire accepter, adopter, valoriser.

Le marketing social a souvent une intention de mobilisation, (parfois par manipulation) pour l'adoption de certains comportements, la contribution financière à un organisme, l'achat de certains produits, la participation à un événement, etc.

En matière d'environnement, on parle de « marketing vert ».

En matière de communication, on ne peut pas éluder le fameux **marketing social** qui utilise les stratégies de la publicité pour vendre une idée. On retrouve là un gisement fabuleux de créativité, d'inventivité... Malheureusement, il s'agit parfois de nous vendre des idées moins avantageuses pour l'écodéveloppement de nos sociétés. Nous éducateurs et animateurs, de même que nos élèves et autres publics, aurions avantage à maîtriser de telles habilités de communication, afin de pouvoir déconstruire les messages ainsi véhiculés et les mettre à distance critique, mais aussi, lorsque le contexte s'y prête, afin de mieux faire valoir nos postures écosociales et nos initiatives.

L'animation

- L'**animation** consiste à créer un contexte d'éducation et/ou d'action convivial, invitant, dynamique, basé souvent sur des interactions de groupe.
- « Animer » consiste à donner vie, à **mettre en place des conditions** qui donneront envie d'apprendre, à travers une tâche, un jeu, une activité, un projet, etc.
- L'animation **stimule l'engagement actif des participants** dans une activité d'apprentissage ou dans la conception et réalisation d'un projet.
- L'animation peut poursuivre des buts de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation, de formation, d'éducation, etc.

L'animation, c'est notre activité quotidienne à nous éducateurs. Finalement, on n'enseigne pas l'environnement. On n'enseigne pas le rapport à l'environnement : on le vit dans le cadre des activités qu'on propose aux divers publics, étudiants et autres. Il est important d'apprendre à mettre en place des conditions qui donnent envie d'apprendre, de stimuler l'engagement actif dans l'apprentissage et dans l'action ! Bien sûr, on peut animer pour le loisir, mais à travers le loisir, on peut aussi poursuivre des buts de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation...

L'interprétation

- L'**interprétation** fait surtout référence aux activités éducatives des parcs et des musées.
- Interpréter signifie **donner un sens aux réalités** : il ne suffit pas d'observer les objets, de les nommer, mais de les situer en contexte, de les relier, de **mettre en évidence l'univers de significations** dans lesquelles ils s'insèrent.
- En milieu muséal on parle aussi de **médiation du savoir et de la culture**.

L'interprétation, c'est fabuleux ! C'est un champ de compétences développé par les animateurs dans les parcs, dans les musées et dans les autres milieux d'éducation non formelle. On a tout à apprendre de ces stratégies créatives qui invitent non pas seulement à nommer, à observer des objets, mais à donner un sens aux réalités, à mettre en évidence tout l'univers des significations dans lesquelles ces objets s'insèrent. J'aime bien commencer un projet d'éducation à l'environnement par un itinéraire dans le quartier, le village, la région ... Cela permet de reconnaître que nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés.

Un itinéraire nous interroge sur le lieu où l'on vit, nous interroge aussi nous-mêmes en rapport avec ce lieu. Un itinéraire réflexif est susceptible de contribuer à la construction de notre identité écologique, de notre identité environnementale. Une telle stratégie nous invite à nous relier : nous relier au milieu, nous relier aux autres avec lesquels on partage cet habitat, autres humains et autres qu'humains...



Quel est ce lieu où j'habite ?
Avec qui est-ce que je partage cet espace de vie ? ...
humains et autres qu'humains
D'où est-ce que je viens ? D'où venons-nous ?
Qui suis-je ici ? Qui sommes-nous en ce lieu réunis ?
Quelle est mon histoire dans ce lieu ? ... notre histoire ?
Qu'y faisons-nous ?
Que savons-nous de ces maisons, de cette rivière ?

© Lucie Sauvé

La sensibilisation

- La **sensibilisation** ne se limite pas à transmettre de l'information.
- Elle veut **éveiller, toucher** les gens en ce qui concerne une question spécifique, **susciter leur intérêt** et les mettre en état d'alerte.
- Elle **fournit des clés** pour mieux saisir ou « décoder » certaines réalités ou phénomènes, pour mieux accueillir et **comprendre l'information** qui circule à ce propos.
- La sensibilisation va donc au-delà de l'information, en ce qu'elle interprète cette dernière et **la situe dans le cadre d'une problématique qu'elle invite à s'approprier.**

La sensibilisation correspond à une intention éducative. On ne se limite pas ici à transmettre de l'information : on veut éveiller, toucher, susciter l'intérêt. On veut fournir des clés, pour faire en sorte que, lorsque l'on sera mis en contact avec d'autres indices d'un phénomène, d'une réalité, on soit désormais attentif, que l'on possède certains ancrages pour comprendre. La sensibilisation va au-delà de

l'information : elle situe cette information dans le cadre d'une problématique qu'elle invite à s'approprier. On entend souvent qu' « éduquer à l'environnement, c'est sensibiliser les gens ». Bien sûr, mais cela ne suffit pas.

La **conscientisation** va plus loin : dans le mot conscience, on fait référence à l'éthique. Il s'agit de mobiliser la conscience et d'entrer dans un processus de jugement éthique. Et puis, ceux qui sont familiers avec la

La formation

- La **formation** correspond généralement au processus d'enseignement et d'apprentissage de **certaines connaissances et habiletés**, d'acquisition de **certaines attitudes et valeurs**, de développement de **compétences**.
- La formation poursuit des **objectifs pré-déterminés** en fonction d'un domaine spécifique,

ou encore elle vise l'atteinte des objectifs globaux d'un programme ou d'un projet éducatif.

théorie éducative de Paulo Freire en alphabétisation savent que pour ce pédagogue, la conscientisation fait référence à la prise de conscience de notre identité, de notre espace de liberté, de nos aliénations, de notre capacité d'émancipation. Une telle conscientisation permet de nous approprier un pouvoir d'expression et d'action. La conscientisation, c'est un premier pas vers l'engagement et l'action sociale. En ce sens, on y trouve une dimension politique.



**Pourquoi ce paysage d'usines désaffectées ?
D'où proviennent les aliments du supermarché ?
Pourquoi n'y a-t-il que du maïs dans nos champs ?
Qui a fabriqué ces vêtements en solde ?
Avec quels matériaux ? Dans quelles conditions ?
En quoi cela me concerne-t-il ?**

© Lucie Sauvé

Un itinéraire dans le milieu de vie peut offrir également un contexte de conscientisation. On peut associer

des questions critiques à l'observation des réalités. Pourquoi ces usines désaffectées dans le paysage ? D'où proviennent les aliments du supermarché ? De quels matériaux sont fabriqués ces vêtements en solde sur l'égal du marché ? Et surtout, en quoi cela me concerne-t-il ? Il s'agit de questionner les rapports de pouvoir, les ruptures, les dysfonctions qui s'y manifestent ou s'y dissimulent, d'observer l'appropriation inéquitable de l'espace et des ressources, l'hyperconsommation, le manque de solidarité, etc. On peut aussi saisir les signes de transformation, de transition, s'il en est ...

Et finalement, l'aboutissement souhaité de nos efforts : la **mobilisation** !

La mobilisation fait surtout référence au passage à l'action. Mais attention à la théorie du petit grain de sable isolé qui s'ajoute aux autres sur la dune et qui pourrait justifier la seule action individuelle. Certes, les « petits gestes » importent ; la vie en est faite. Mais la dune de petits grains ainsi accumulés peut-elle résister à l'assaut des grandes marées ? Ce qui donne de la force à nos actions individuelles, ce qui ajoute le ciment aux grains de la dune, c'est la signification politique. Et cette dimension politique, on la construit ensemble ! Donc la mobilisation doit rejoindre aussi le collectif. Par ailleurs, en raison de la complexité et de l'ampleur des problématiques, c'est ensemble qu'on peut réunir les ressources pour les affronter.

La mobilisation (regrouper, agir)

La mobilisation fait surtout référence au **passage à l'action** :

Au niveau individuel : comportements et conduites

La mobilisation consiste à regrouper
les ressources personnelles
pour passer à l'action.

Au niveau collectif :

La mobilisation consiste à regrouper les gens
autour d'une idée, d'un projet, d'une action collective.
Il s'agit de mettre les gens en action.

Il faut reconnaître toutefois, confirme Philippe Perrenoud, que mobiliser les connaissances, ne consiste pas uniquement à les mettre ensemble, mais à les transformer. Il s'agit de valoriser une forme de cognition « située », intégrée dans/par/pour une action contextualisée.

Mobiliser des connaissances

ce n'est pas seulement " utiliser " ou " appliquer ",
c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou
spécifier, combiner, orchestrer, coordonner,
bref conduire un *ensemble d'opérations mentales complexes*
qui, en les connectant aux situations,
transforment les connaissances
plutôt que les " déplacer « (comme pour le transfert).

La mobilisation fait référence
à la **cognition et à l'action**
situées.

Philippe Perrenoud, 1998

Et qu'en est-il de la formation ? Dans un sens plus « américain » du terme, celle-ci vise l'atteinte d'objectifs d'apprentissage pré-déterminés, le développement de compétences en fonction de domaines spécifiques, dans le cadre d'un programme, d'un cours, d'un atelier, etc. Mais il existe aussi un autre sens, plus fondamental, de la formation : celui du déploiement de la « forme » d'une personne. C'est le sens adopté par les artisans du courant de l'écoformation, qui met en évidence le lien étroit entre la genèse de l'être-au-monde et l'interaction avec l'environnement. On se rapproche ici beaucoup de l'idée d'éducation.

Mais alors, qu'est ce que l'éducation ? L'éducation intègre tout cela : l'information, la communication, la sensibilisation, la conscientisation, la mobilisation, la formation, etc. Au bout du compte, l'éducation stimule le développement des capacités, des talents de chacun, des possibilités collectives. Elle rejoint toutes les dimensions de l'être et de l'agir, et tout au long de la vie. L'éducation, c'est l'accompagnement du « projet d'être » de chacun. Elle accompagne le travail sans cesse inachevé de « venir au monde » depuis la toute petite enfance, jusqu'aux maisons de retraite, où il y a encore tant de choses à apprendre ensemble.

Voilà donc un trop bref tour d'horizon de ce réseau notionnel qui permet de distinguer les diverses stratégies et intentions relatives aux diverses propositions et pratiques pédagogiques, et d'analyser et mieux orienter notre propre action éducative.

L'éducation

- **L'éducation** fait appel à des activités d'information, de communication, de sensibilisation, de conscientisation, d'animation, d'interprétation et de formation ...
- Mais au-delà, elle stimule le déploiement des capacités et talents de chacun, et aussi des possibilités collectives.
- Elle rejoint **toutes les dimensions de l'être et de l'agir, tout au long de la vie,**
- Elle est attentive **au « projet d'être » de chacun.**
- Elle accompagne le travail sans cesse inachevé de « venir au monde ».

L'éducation relative à l'environnement

Une dimension fondamentale de l'éducation qui concerne le rapport à l'environnement

Je voudrais prendre encore quelques minutes pour situer l'éducation à l'environnement dans le paysage global de l'éducation, tel que nous venons de la définir.

L'éducation relative à l'environnement :

Diverses dimensions (fonctions):

ontogénique

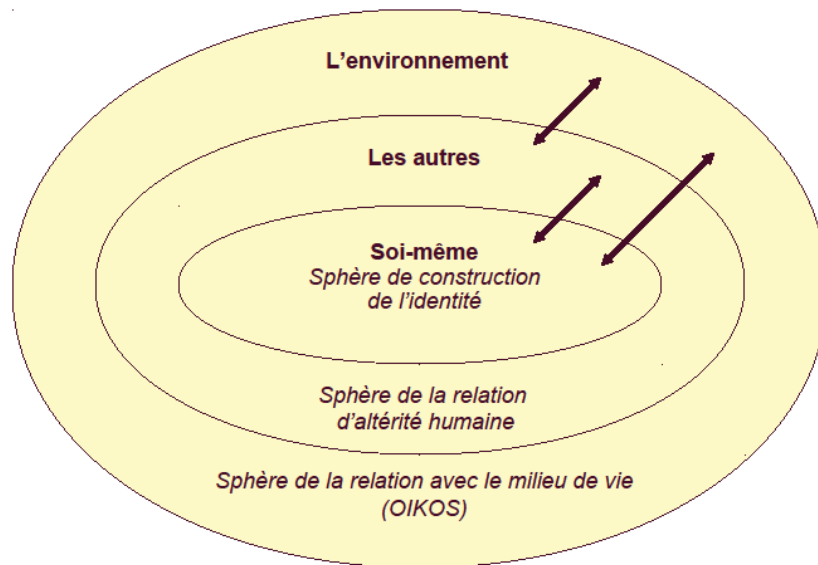
esthétique

éthique

critique

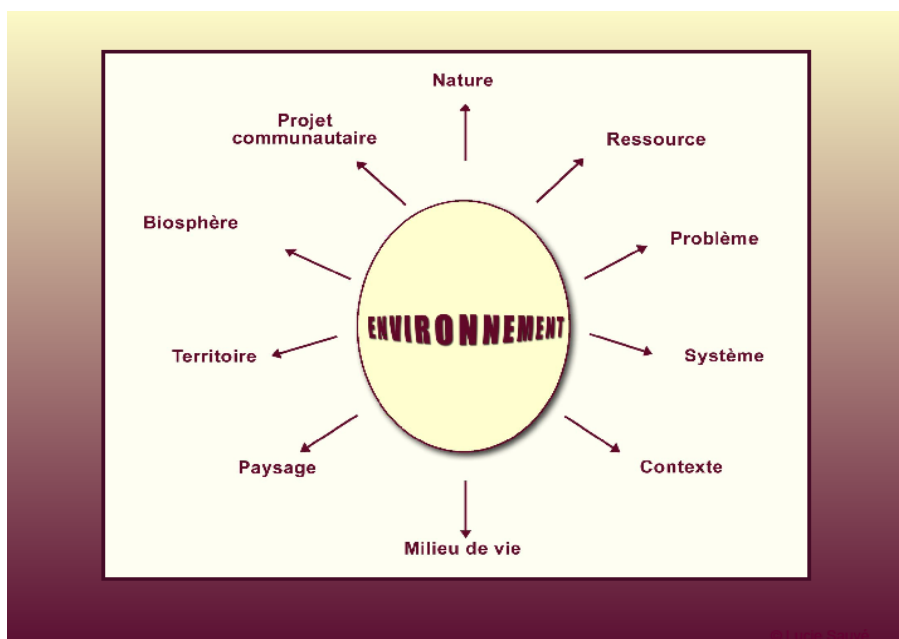
politique

<http://www.revue-ere.uqam.ca/>



Sauvé, 2001
 © Lucie Sauvé

Nous savons que l'éducation consiste fondamentalement à apprendre à entrer en interaction. On ne se développe pas enfermé dans un placard ; on se développe à travers des processus complexes d'interaction qui prennent place dans chacune et dans l'ensemble des trois sphères inter-reliées à la base du développement personnel et social. D'abord, il y a l'interaction avec soi-même : c'est la sphère de construction de notre identité. Nous y apprenons à apprendre, à nous définir nous-même, à entrer en interaction. Cette sphère de la construction de l'identité est en étroite relation avec la sphère de l'altérité humaine. Et cela, Albert Jacquard l'a bien mis en évidence: « Je ne peux dire « je » que si tu m'as dit « tu » ». Ici, on retrouve l'éducation à la citoyenneté, à la paix, aux droits humains, à la solidarité internationale, l'éducation interculturelle, etc. Quant à l'éducation relative à l'environnement, elle se retrouve dans la troisième sphère d'interaction, celle qui demeure la grande oubliée des programmes d'éducation. Il s'agit de la sphère de relation avec *oikos*, notre maison de vie partagée, à laquelle nous appartenons. Cette troisième sphère d'interaction fait appel à une éducation éco-logique : apprendre à définir sa niche écologique humaine dans l'ensemble de l'écosystème global et à combler cette niche de façon responsable, et joyeuse aussi. Elle fait aussi référence à une éducation éco-nomique : apprendre à aménager, à utiliser, à gérer ensemble, à partager les ressources de la maison commune. Et puis, c'est le lieu d'une éducation éco-sophique : apprendre à construire le sens de notre être au monde. C'est à cette sphère d'interaction relative à notre *oikos* que fait référence l'éducation à l'environnement. Il s'agit d'une dimension fondamentale de l'éducation qui ne peut pas être subordonnée à un projet politico-économique imposé. Au contraire, on trouve ici une invitation à analyser et à questionner diverses propositions politico-économiques, à explorer différents cadres de référence éthique et politique afin de mieux choisir des repères qui donnent un sens à notre trajectoire humaine et qui sont de nature à fonder notre action éducative.



Je ne reviendrai pas non plus sur les différentes représentations de l'environnement qui donnent lieu à diverses façons de s'y relier, et à une diversité de courants théoriques et pratiques en éducation à l'environnement. Nous manquerons de temps aussi pour caractériser les différentes dimensions et fonctions de l'éducation à l'environnement : dimension ontogénique de la construction de l'être, qui demeure inachevée si on n'inclut pas le rapport à l'environnement.

Nécessité de développer des compétences d'ordre critique, éthique et politique

La notion de compétence:
Un savoir-agir en contexte
Une mobilisation de divers types de savoirs:

- Savoirs/connaissances
 - Savoir-faire
 - Savoir-être

Il y a la dimension esthétique pour célébrer la beauté du monde... Je voudrais pour le moins souligner l'importance des dimensions éthique, critique et politique. J'aurais aimé déployer chacune de ces dimensions et regarder avec vous quelles compétences clés nous devons développer avec nos différents publics. À défaut de le faire, je vous invite à consulter le site web de la revue *Éducation relative à l'environnement* : www.revue-ere.ugam.ca (accès libre). Les récents volumes de la revue sont consacrés à ces dimensions.

Je vais donc m'arrêter ici et vous remercier de votre attention et de votre tolérance à l'égard de cette précipitation ... C'était pour moi un renoncement difficile que de limiter le choix des éléments à partager avec vous et de déployer trop rapidement des questions aussi fondamentales. J'espère pour le moins avoir mis en lumière la complexité et la richesse du croisement entre éducation et environnement. À plus tard pour la discussion !

2. Éduquer au développement durable : quelles stratégies pour quels publics ?

Présentation

« Que choisir parmi les 36 et une configurations didactiques de l'EEDD ? » par Jean Simonneaux

A l'instar de sa collègue suisse, Jean Simonneaux nous invite à relativiser les modèles éducatifs actuels en pointant leurs visées actuelles tout particulièrement en ce qui concerne les enseignements scientifiques. Sur la base de son expérience de la formation à l'enseignement des questions scientifiques socialement vives (QSSV) et des questions socialement vives liées à l'environnement (QSVE), cet enseignant-chercheur nous propose une grille d'analyse des configurations didactiques archétypales questionnant les entrées suivantes : les attributs du savoir (universel, pluriel, engagé, contextualisé), les postures épistémologiques (scientiste, utilitariste, sceptique, relativiste), les stratégies didactiques (doctrinale, problématisante, critique, pragmatique). Cette grille d'analyse de l'activité éducative représente un outil favorisant la réflexivité des enseignants, des formateurs, des éducateurs sur leurs postures. Cette réflexivité est un gage d'ouverture d'esprit et une barrière face aux dérives des finalités de la science, qui, selon ce chercheur, aurait perdu son caractère neutre par rapport aux enjeux économiques de notre société. Ainsi, les QSSV devraient faire leur entrée dans la sphère éducative, non pas pour apporter des solutions, mais pour favoriser la construction de savoirs porteurs de risques, d'incertitudes et de controverses.

Jean Simonneaux - Professeur à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique, Toulouse.

Principales publications :

- Simonneaux Jean, Simmoneaux Laurence, « Argumentations d'étudiants sur des questions Socialement Vives Environnementales », in *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2011, CDHEP
- Simonneaux Jean, « Pour aller au-delà des petits gestes », in *Cahiers pédagogiques*, n°478, 2010, p.13-15
- Simonneaux Jean, « Au croisement des progrès scientifiques et des choix sociopolitiques », in *Cahiers pédagogiques*, n°477, 2010, p. 33-35

« Développement durable et gouvernance mondiale : entre utopie et réalité » par Yves Girault

Yves Girault nous a présenté quelques-unes des étapes de l'évolution des idées qui ont permis l'émergence du concept de gouvernance mondiale et ses liens avec le concept de développement durable. L'objectif de ce chercheur est de montrer les principales équivoques susceptibles de nous conduire à une impasse. Il nous invite particulièrement à « déconstruire » le concept de « développement durable » afin de comprendre tous ses enjeux. Il analyse pour cela la controverse qui opposa, au début du 20ème siècle, John Muir (1838-1914, considéré comme l'un des premiers naturalistes modernes) et Gifford Pinchot (1865-1946, forestier américain ayant organisé l'aménagement et le développement des forêts américaines). Cette partie de notre histoire permet d'illustrer l'évolution de nos regards et de nos rapports à l'environnement au cours du temps. De quelle façon les sociétés regardent la Nature ? Quelles conséquences en terme de priorités politiques ? Quelques-unes des questions qui apparaissent centrales pour accompagner notre

réflexion sur nos rapports à la Nature. Ce cas précis d'opposition entre conservationnisme et protectionnisme met en lumière l'ambivalence de nos positions, la nécessaire clarification de nos valeurs. Ce chercheur nous invite enfin à questionner les déterminants de notre attachement à l'environnement.

Yves Girault - Professeur d'Université, Muséum National d'Histoire Naturelle, Paris.

Il analyse, à partir des principaux types de musées et des principaux publics scolaires, dans un contexte international, la nature de l'offre des musées d'histoire naturelle dans le domaine culturel et éducatif et plus spécifiquement dans le cadre des problématiques environnementales. Ses recherches les plus récentes portent sur la médiation muséale des interactions Sciences Techniques Sociétés.

Quelques publications :

- Girault Y., Lange J.M., Fortin Debart C., Delallande-Simonneaux L., Lebeaume J., « La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques », in *Education Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*. Vol.5, 2007, UQAM
- Viel A., Girault Y., « Nature mise en récits ». *Pratiques* No 133/134, 2007

Que choisir parmi les 36 et une configurations didactiques de l'éducation au développement durable ? - Conférence de Jean Simonneaux

J'ai proposé comme titre « que choisir parmi les 36 et une configurations didactiques de l'éducation au développement durable ? » car il n'y a pas une mais bien plusieurs configurations possibles pour l'éducation au développement durable



Que choisir parmi les 36 et une configurations didactiques de l'éducation au développement durable ?

Jean SIMONNEAUX

Florac

UMR EFTS, juillet 2012



Le choix s'effectue en fonction des finalités qu'on va s'assigner en tant qu'éducateurs sur notre activité éducative. Qu'est-ce qu'on poursuit comme objectifs en termes éducatifs ? En tant que didacticien, enseignant, qu'est ce qu'on transmet ? En tant que didacticien-chercheur, on dirait plutôt : « qu'est-ce qui se construit dans l'activité éducative avec les élèves ? ».

Le concept de questions socialement vives a été développé en didactique. Que recouvrent les questions socialement vives ? En quoi ce concept peut-il éclairer ce qui se construit dans l'activité éducative ?

Nous avons des exemples de questions socialement vives qui ont trait au développement durable. Les questions sociales socialement vives concernent par exemple la croissance, la décroissance, la mondialisation, la crise économique, le protectionnisme. Nous avons des objets d'enseignement qui sont complexes et qui peuvent être rattachés à cette notion de développement durable. Ce sont des questions sociales ou socio-économiques. On a également des questions environnementales, mais qui peuvent avoir un volet socio-économique, par exemple : les algues vertes, les changements climatiques, les disparitions des abeilles, les régimes alimentaires carnés, etc. Il y a une multiplicité de questions vives qui font leur entrée dans l'école et ces questions n'ont pas une solution unique.

Les Questions Socialement Vives

Questions **Sociales** Socialement Vives

- Croissance / décroissance / développement durable ?
- Mondialisation / Mondialisme / Démondialisation
- Crise économique ? Crise sociale ? Crise environnementale ?
- Protectionnisme / Économie de marché
- Quelles politiques agricoles ? Environnementales ? publiques ?
- ...

Questions **Environnementales** Socialement Vives

- Algues vertes : dangerosité ? responsabilité ? Mesures à prendre ?
- Changement climatique : causes ? ampleur ? Conséquences ? Régulation ?
- Disparition des abeilles : effets du Gaucho, Cruiser ?
- Régime alimentaire carné,
- Système alimentaire (local/ bio/...),
- Agrocarburants,

Des questions qui n'ont pas une solution unique car les elles sont porteuses de controverses et d'incertitudes dans :

- la sphère scientifique
- la société
- l'école ?

Ces questions sont porteuses de controverses et d'incertitudes à la fois dans le champ scientifique et à la fois dans la société, elles sont débattues dans les médias, dans des espaces comme le nôtre ici. Est-ce que c'est débattu à l'école ?

Finalement ma posture serait de dire : « ces questions là devraient rentrer dans l'école ». Elles peuvent, elles doivent entrer dans l'école sans forcément annoncer la solution, puisqu'on ne s'accorde pas sur cette solution. Donc l'intérêt, est de faire construire des savoirs autour de ces questions-là par l'enseignement. Je vais être un peu provocateur, mais... l'idée serait d'enseigner ce que l'on ne sait pas ! D'enseigner nos incertitudes et d'enseigner le risque plutôt que d'enseigner des choses dont nous sommes sûrs alors que finalement nous ne le sommes pas. Un des enjeux de la société, c'est de faire rentrer ces questions dans l'école et de faire réfléchir les gens autour de ces questions. Voilà notre cadre de questionnement de départ et voilà ce que nous appelons les questions socialement vives, avec l'idée que ces savoirs sont porteurs de risques, d'incertitudes et de controverses. Pourquoi ?

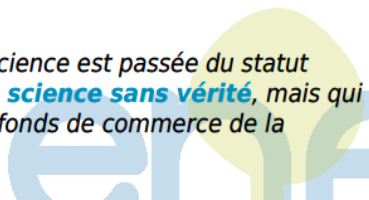
• **Les sciences et les techniques génèrent de nouveaux risques (Beck)** : Mediator, Fukushima, Tchernobyl, Bhopal, Amiante, Vache folle, ...

• **Imbrication du social et de l'économique dans les Sciences** : L'activité scientifique est déterminée par des activités économiques, industrielles (pharmaceutiques, médicales, agro-alimentaires, énergétiques....) ou militaires (Pestre)

• **« Mode 2 » de production scientifique (Gibbons & al.)** : une logique d'application transdisciplinaire supplante une logique académique ; ex. Nanotechnologies

Ulrich Beck : La société du risque

« *Au cours des trois dernières décennies, la science est passée du statut d'activité au service de la vérité à celui d'une science sans vérité, mais qui socialement doit exploiter plus que jamais le fonds de commerce de la vérité.* »



Les rapports entre la science et la société évoluent. L'un des premiers à l'annoncer, c'est Ulrich Beck avec son ouvrage : *La société du risque*. Beck sort son livre au moment de l'accident de Tchernobyl en Allemagne et illustre ses propos sur le nucléaire, et sa position est de dire : les sciences et les techniques apportent de nouveaux savoirs, font avancer les connaissances et en même temps produisent des risques. Je donne des exemples : Le mediator ou Fukushima sont les derniers exemples que nous avons. Je ne sais pas quel sera le prochain. Tchernobyl, Bhopal, la question de l'amiante, la vache folle, on en a plein d'exemples comme ça. Avec de nouvelles techniques, on produit de nouveaux risques.

Il y a un autre élément de cette évolution du rapport science/société, c'est l'idée que la science, la production de savoirs, sont produits en dehors de toute contrainte sociale. Ne nous faisons pas d'illusion, il y a une forte imbrication de la production des savoirs avec les conditions sociales et les conditions économiques.

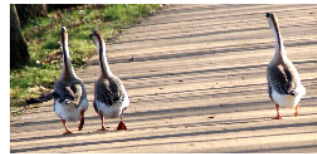
Aujourd'hui dans l'élaboration d'un programme de recherche, pour aller chercher de l'argent, les chercheurs sont obligés d'en démontrer les applications : plus vous avez de brevets, de contrats avec le monde économique, le monde industriel, plus vous avez de chances d'obtenir de l'argent ! C'est même totalement nécessaire ! Il faut bien penser que la science n'est pas quelque chose qui se crée naturellement comme ça pour comprendre le monde, c'est bien quelque chose qui est au service d'une finalité et que celle-ci aujourd'hui est essentielle dans la production de savoirs.

La science n'est pas quelque chose de neutre, elle est orientée au service d'un pouvoir et d'un pouvoir économique. Ce que nous disent d'autres gens sur ces rapports entre science et société, c'est qu'aujourd'hui, les logiques de recherche sont transdisciplinaires. L'exemple le plus significatif ce sont les laboratoires de recherche sur les nanotechnologies. Deux laboratoires travaillent sur les nanotechnologies à Toulouse, dans ces laboratoires, vous retrouvez des biologistes, des gens de médecine, des physiciens, des chimistes qui travaillent sur la mémoire, sur les matériaux. L'objet de recherche n'est pas une discipline mais un champ d'applications qui fait que les modes de connaissances ne sont plus construits, ne sont plus structurés par disciplines. C'est ce que Gibbons appelle le mode 2 de production scientifique. Nous sommes bien rentrés dans une société au sein de laquelle les rapports de la science sont totalement imbriqués avec ce qui se passe aujourd'hui dans notre société.

Vers une prise en compte des incertitudes et des risques

Chateauraynaud (2004) définit la **tangibilité de la preuve** :

Une preuve va être considérée comme tangible lorsqu'elle résiste « *aux variations perceptuelles, instrumentales et argumentatives auxquelles la soumettent des acteurs dotés de représentations et d'intérêts divergents* »



Le travail scientifique est le travail du doute et d'identifier et d'analyser des « **signaux faibles** » dont la tangibilité est encore incertaine.

Ex.

- Quels arguments pour choisir entre croissance / décroissance ?
- Quelles preuves que l'augmentation de bas salaires va relancer la croissance ?
- Quelles preuves que le H1N1 ne franchit pas la barrière des espèces ?
- Quelles preuves des effets des ondes téléphoniques sur le cerveau ?
- Quelles preuves des effets du Gaucho sur les abeilles ?
- Quelle validité du concept de DJA (Dose Journalière Admissible) ?
- Quelles preuves de la non-toxicité de l'Aspartam ?

Certains se questionnent sur la façon de prendre en compte ces incertitudes et ces risques. Ils se posent la question du statut de la preuve. Quand vous êtes dans une discipline et que vous changez de discipline, la preuve n'est plus la même. Quand vous êtes en mathématiques, la preuve n'est pas la même qu'en biologie. Ce qui caractérise l'établissement des preuves selon Chateauraynaud c'est la tangibilité de la preuve. Ce n'est pas l'idée de science qui est importante, c'est l'idée de preuve. Celle-ci est considérée comme tangible, comme réelle quand elle résiste aux variations perceptuelles, instrumentales et argumentatives auxquelles la soumettent des acteurs dotés de représentations et d'intérêts divergents. Pour expliquer ça, il donne un très bon exemple, celui de la disparition des abeilles. Les scientifiques n'arrivent pas à prouver que l'insecticide a un effet sur la mort des abeilles, mais la preuve pour les apiculteurs, c'est que leurs abeilles disparaissent bien.

Les questions seront : qu'est-ce qui nous amène la preuve ? Comment on peut arriver à se mettre d'accord pour admettre une preuve ? Le travail scientifique, c'est le travail du doute. C'est le travail d'analyse des signaux faibles et des argumentations pour établir des preuves.

Je donne quelques exemples qu'on pourrait tout à fait lier au champ du développement durable. Aujourd'hui voyons les arguments pour la croissance et pour la décroissance... Quelles sont les preuves des économistes, des hommes politiques ? Elles sont multiples, certaines totalement théoriques, d'autres totalement empiriques. Quelles sont les preuves que l'augmentation des bas salaires va relancer la croissance ? On a ainsi une multitude de questions.

La question scientifique va être celle-ci : quelles sont les preuves et, derrière, les arguments à partir desquels nous pouvons travailler ?

A ces questions de construction de la science, de construction de la preuve, se pose la question de l'expertise. De l'expertise et de la prise de décision.

Un modèle d'expertise toujours très prégnant et qui est tout de même considéré comme un modèle d'expertise dépassé, c'est que la décision sera bonne si le diagnostic scientifique est correct et approfondi. Appelons l'expert du développement durable il va nous dire ce qu'il faut faire et ce qui est bon. Voilà un modèle d'expertise qui aujourd'hui ne semble plus suffisant dans cette évolution des rapports du savoir à la société.

Il existe par ailleurs une contestation de l'expertise et de son indépendance. On a eu l'exemple du Médiateur récemment qui a permis de voir que les experts médicaux étaient des gens payés par les laboratoires pharmaceutiques. Nous avons eu une contestation de l'indépendance de l'expertise, et de la non prise en compte d'éléments sociaux, culturels, des conditions de vie et des questions éthiques.

De nouveaux rapports entre Sciences et Société :

Quelle expertise dans notre société ?

- **Un modèle d'expertise dépassé** : la décision sera bonne si le diagnostic scientifique est correct et approfondi.
- **Contestation de l'expertise** ou de son indépendance (ex. experts pharmaceutiques) et de la non prise en compte d'éléments sociaux (conditions de vie, culture...) ou éthiques (ex. Cellules souches).
- Sur des questions ouvertes (environnement), il



Les sciences sont nécessaires mais non suffisantes pour la prise de décision :

- Comment se déterminent les priorités ? Quelles valeurs ?
- Comment évaluer et prendre en compte les risques et les incertitudes ?

propose la mise en place d'une « communauté de pairs élargie » pour faire face à l'incertitude inhérente à certaines questions scientifiques. C'est un dépassement de la frontière entre producteurs de savoirs et utilisateurs comme Callon et al. le montrent dans le traitement des

L'expertise peut être contestée, elle n'est pas uniquement « scientifique ». Sur des questions ouvertes, notamment les questions d'environnement, il existe une forme d'expertise de ce qu'Isabelle Stengers appelle « l'homme de la rue ». Il y a un certain nombre de savoirs dits vernaculaires. Les épistémologues et les didacticiens se posent beaucoup de questions sur les origines des savoirs liés à la culture. Certains savoirs sont qualifiés de savoirs naïfs. Quelle est leur validité ? Quel est leur intérêt ? Il y a des formes d'expertise qui sont porteuses de savoirs, qu'on appelle parfois alternatifs. Comment les prendre en compte ? La position que j'ai, c'est de dire que les sciences sont nécessaires mais non suffisantes. Attention, il n'est pas question de dire « le discours scientifique n'a aucun intérêt », de tomber dans un relativisme absolu. Les sciences sont nécessaires, mais non suffisantes pour la décision. Dans le processus d'expertise, on doit se poser les questions de comment se déterminent les priorités, quelles sont les valeurs que nous portons. Et puis comment évaluer et prendre en compte les risques et les incertitudes sur ces objets de savoir.

En termes didactiques, concernant la production de savoirs, Funtowicz et Ravetz ont développé l'idée d'une *post-normal science*, c'est-à-dire de la place d'une communauté élargie, pour faire face à l'incertitude, sur les questions scientifiques. Globalement, il s'agit de dépasser la frontière entre les producteurs de savoir et les savoirs.

Dans cette perspective, il n'y a plus l'idée d'une science générale, d'une science appliquée et d'une science qui descend du haut vers le bas, (même si on nous met encore sur des estrades). Il faut changer cette idée du savoir, de ce rapport et de la communauté scientifique. L'un des enjeux désormais est de savoir comment les apprenants vont devenir des membres actifs de cette communauté, voire comment ils deviennent producteurs de savoirs. Cela sous entend qu'ils sont porteurs aussi d'un esprit critique.

C'est l'idée de pro-cognition – par opposition à une retro-cognition – et de construction des savoirs en regardant vers le futur. Il s'agit d'avoir une posture critique vis-à-vis des sciences.

Pistes et perspectives éducatives

Vers une posture critique vis-à-vis des sciences ; les sciences ne sont valides qu'à un moment et dans un contexte donné

~~Vérité~~ / Validité



l'École de Francfort : (Jürgen Habermas : l'agir communicationnel)

Opposition entre **rationalité critique** / **rationalité technique**

Ex :

Rationalité technique : Les recherches de nouvelles technologies vont permettre de faire face au défi énergétique

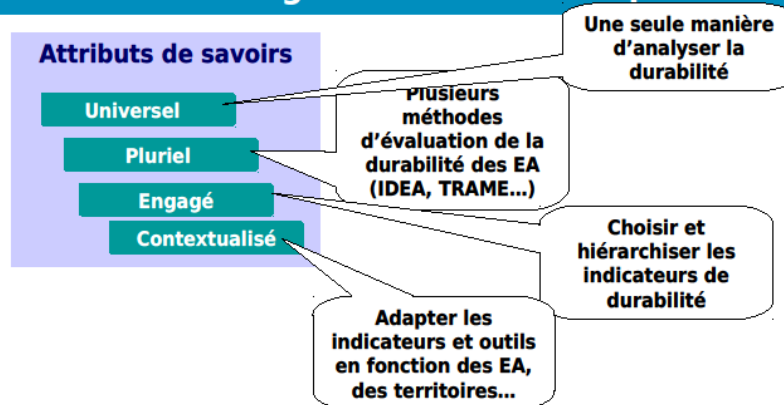
Rationalité critique : Comment (re)penser collectivement le défi énergétique auquel nous devons faire face, les incidences sur... ?

Autres exemples : pollution, agriculture...

On enseigne quelque chose ainsi que ses limites, plutôt que de parler de vérité, il serait préférable de parler de validité. Nos savoirs sont valides, à un moment donné, dans un contexte donné. On a cette opposition entre rationalité critique et rationalité technique. Une rationalité critique va déconstruire le problème, alors qu'une rationalité technique va questionner le comment, le type de solution à trouver.

Au travers des configurations didactiques on questionne les caractéristiques du savoir. Il n'est pas suffisant de caractériser les savoirs d'après leur appartenance disciplinaire, et d'après les paradigmes des disciplines.

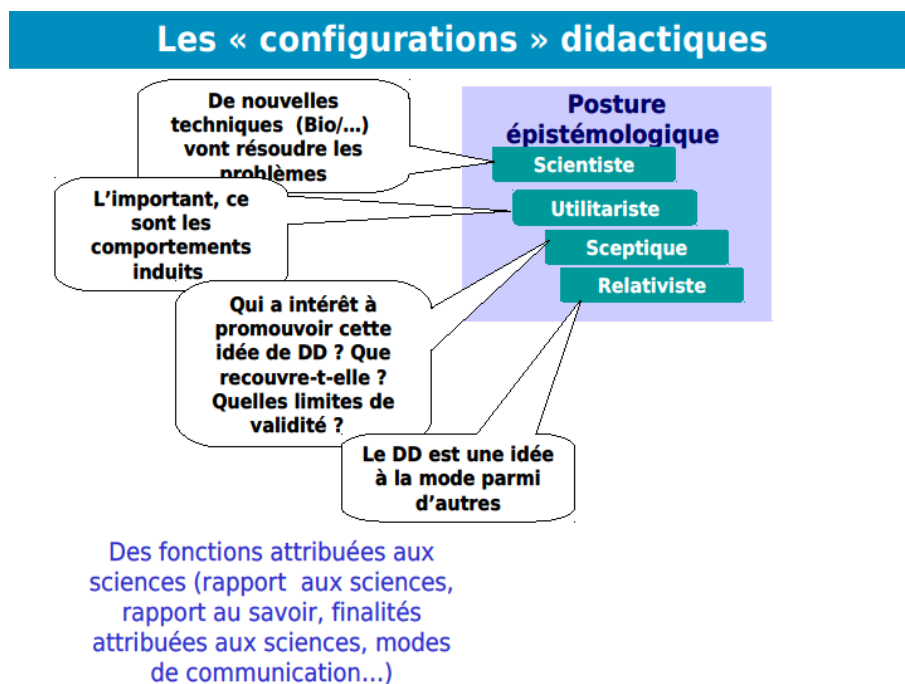
Les « configurations » didactiques



Des caractéristiques des savoirs selon les modalités et démarches de recherche, l'ancrage disciplinaire, les producteurs de savoirs, la place des valeurs...

On peut caractériser les savoirs par d'autres attributs. Il y a des savoirs que l'on peut considérer comme universels, totalement stabilisés et reconnus partout. Il y a des savoirs pluriels... Je viens des sciences

sociales, alors c'est vrai qu'en économie on est habitué à avoir une série de modèles qu'on applique. En écologie, vous avez plusieurs modèles paradigmatiques et souvent on n'en enseigne qu'un seul. Dans ces savoirs pluriels, on peut avoir plusieurs définitions du développement durable, on peut avoir plusieurs méthodes d'évaluation de la durabilité, on peut avoir une pluralité de modèles derrière. On peut aussi avoir des savoirs engagés. Sur certains savoirs, on prend position en disant : « voilà, moi ce que je retiens... Ce que je retiens comme définition, c'est celle-là, et pour moi ce sera celle-là sur laquelle je m'appuie ». C'est l'idée que les savoirs ne sont pas neutres. Derrière, il y a un certain nombre de valeurs. Nous avons aussi des attributs du savoir qui sont contextualisés, pour lesquels j'utilise des indicateurs, des outils, en fonction du type d'entreprise, en fonction du type de territoire. Le savoir n'est valide que dans ce contexte-là.



Et puis, deuxième élément pour définir une configuration didactique : quelles sont les postures épistémologiques ?

Derrière les postures épistémologiques, c'est la question de quelles sont les fonctions que l'on va attribuer aux sciences ? Ce que certains appellent le rapport aux sciences, le rapport au savoir, quelles sont les finalités, quel est le pouvoir que l'on va donner aux sciences ?

Une posture scientifique : « Les nouvelles techniques vont nous permettre de résoudre nos problèmes ! ». Dans cette posture, la science va sauver la société.

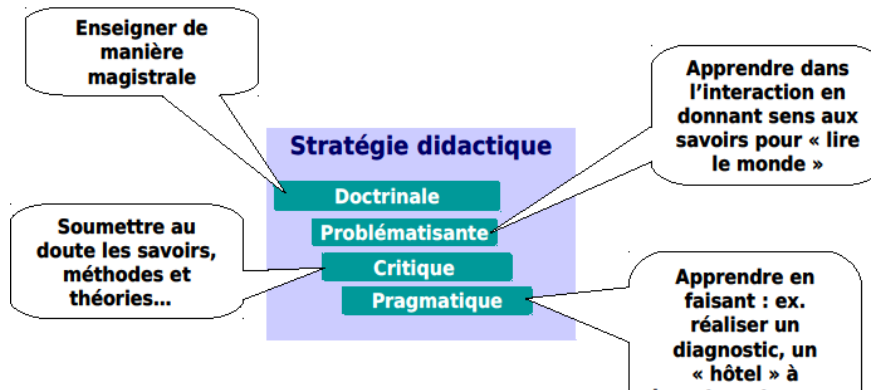
Posture utilitariste : ce qui compte dans le savoir, c'est : en quoi cela nous permet d'agir ? En quoi cela permet de changer des comportements ?

Une posture sceptique, c'est : « je m'intéresse à ce savoir, mais qui a intérêt à promouvoir cette idée-là ? Qu'est-ce que cela recouvre ? Quelles sont les limites de validité du savoir ? » Cela veut dire qu'au moment où j'ai un concept dont je veux m'emparer, je me pose les questions de ses limites, de son intérêt, et pas simplement en disant « voilà j'ai trouvé le nouveau concept ! »

Posture relativiste, c'est une position philosophique qui est difficilement tenable dans un enseignement scientifique, dans lequel tout discours est valide. Dans la perspective relativiste, le discours scientifique étant un discours parmi d'autres. Et donc « le développement durable est une idée à la mode parmi d'autres ».

Les « configurations » didactiques

Des stratégies didactiques déterminées par les finalités éducatives, des modèles de communication (autoritaire/communicationnel)...



Pour terminer ces configurations, je me pose les questions de : comment on s'y prend dans l'activité éducative ? Quelles sont les stratégies ? Quelles sont les finalités qui sont poursuivies ? Quels sont les modèles de communication ? Quels sont les modèles d'apprentissage ? J'identifie quatre stratégies principales :

Une stratégie doctrinale, c'est l'enseignement magistral. L'enseignant expose. C'est ce que je suis en train de faire. Il ne faut pas tout rejeter, parce que cela fonctionne aussi, cela dépend de la finalité et du contexte.

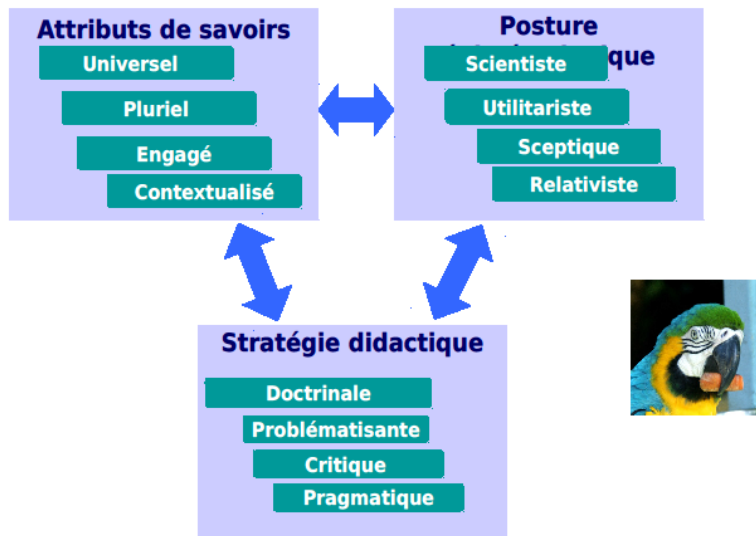
Il y a une stratégie problématisante, dans laquelle on joue beaucoup plus sur l'interaction, avec l'idée de donner du sens aux savoirs qui permettent de lire le monde. Comment les savoirs que l'on apprend permettent de comprendre ?

Une stratégie critique, c'est-à-dire de soumettre au doute les savoirs que l'on enseigne, On les met sur la place puis on les déconstruit tous ensemble.

Il y a une stratégie pragmatique, qui consiste à apprendre en faisant. Par exemple « la main à la pâte » adopte une stratégie pragmatique, et on en a de nombreux exemples. On réalise un diagnostic, on fait un hôtel à insectes, on fait un stage en milieu professionnel, etc. Et c'est l'idée qu'on apprend en faisant, en agissant.

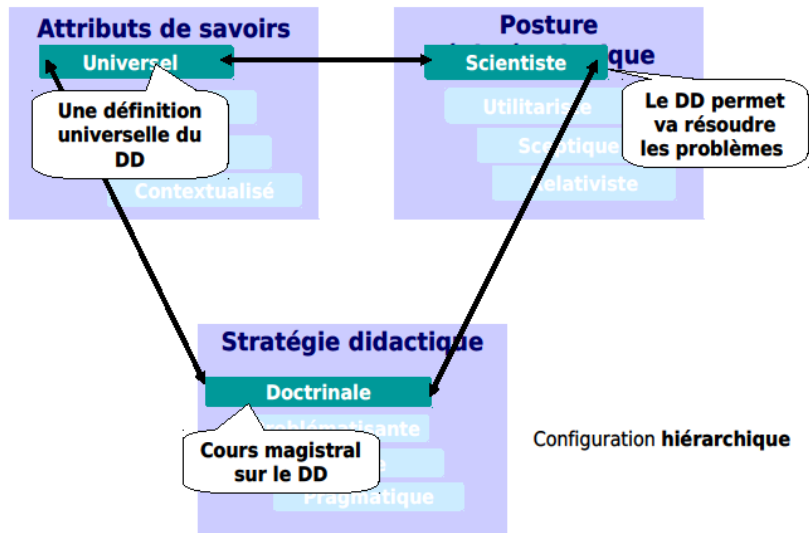
A partir de cela, la configuration didactique est définie par des modèles choisissant un certain nombre d'attributs de savoirs, de postures épistémologiques et de stratégies didactiques.

Les « configurations » didactiques



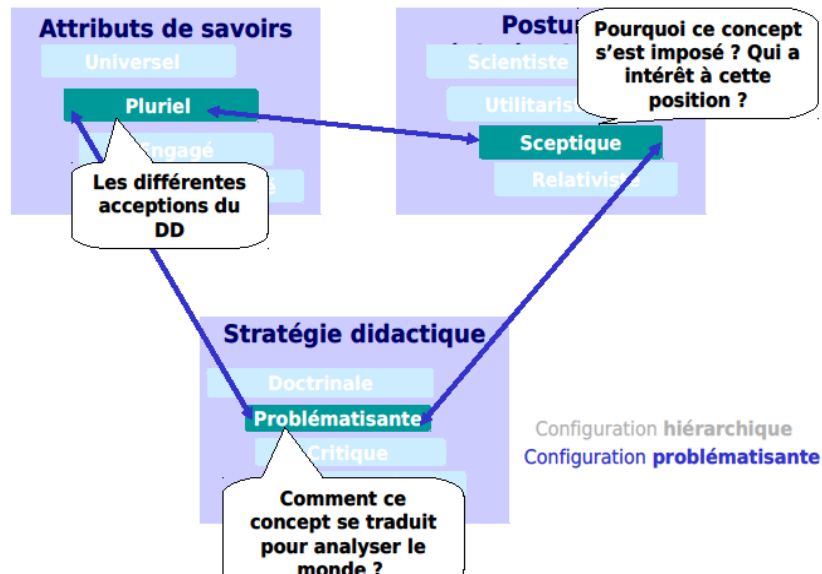
On peut repérer un certain nombre de configurations que j'appelle archétypiques car ce sont des modèles caricaturaux : comme par exemple, une configuration hiérarchique : « le savoir il est valide, non contestable, c'est la vérité. En plus la science va nous sauver, va sauver le monde. Et tout cela, je le déclame depuis le haut de mon estrade... » Voilà ce que j'appelle une configuration hiérarchique.

Les « configurations » didactiques archétypiques



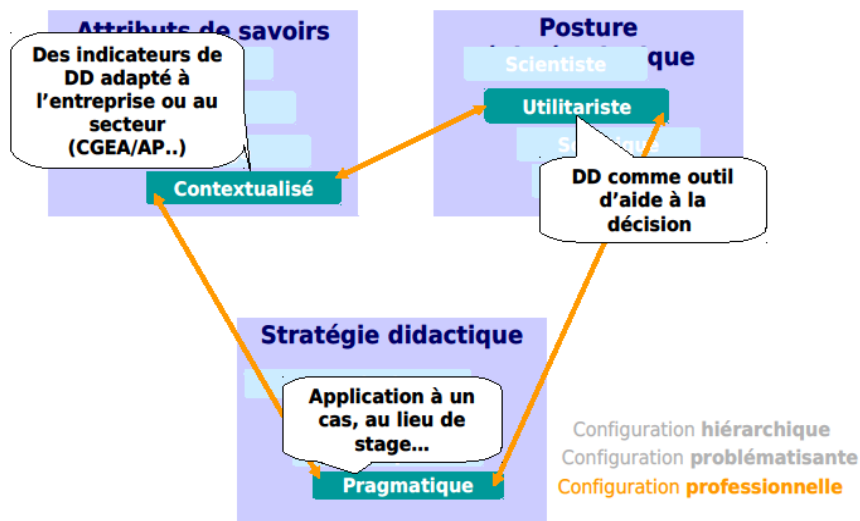
Une configuration problématisante permet de voir les différentes acceptions du développement durable, ou de l'environnement. On peut avoir une posture épistémologique sceptique en se posant une question : pourquoi ce concept s'est imposé ? Qui a intérêt à cette position ? Nous nous situons dans une stratégie éducative problématisante : comment ce concept se traduit pour analyser le monde ? Dans ce cas-là, le discours produit par chacun des apprenants n'est pas une seule et bonne réponse.

Les « configurations » didactiques archétypiques



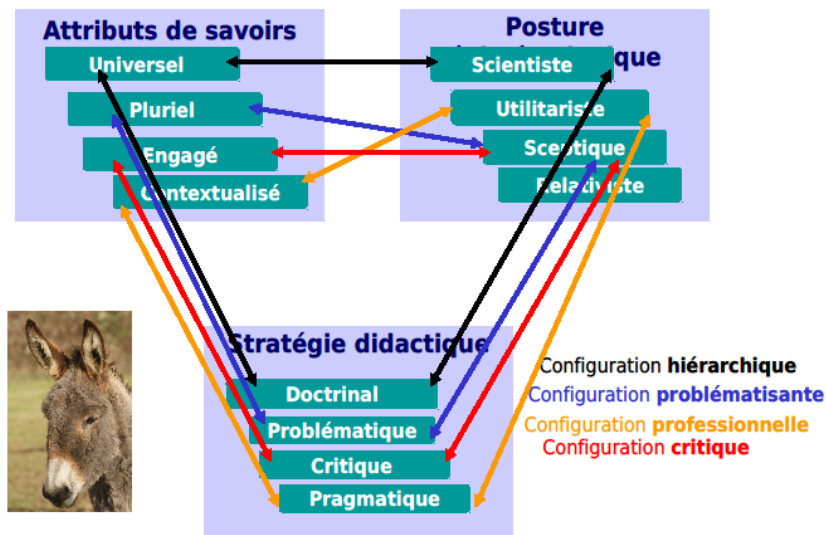
La configuration professionnalisante va se retrouver beaucoup dans l'enseignement agricole professionnel, avec des attributs de savoirs qui sont contextualisés. Exemple : des indicateurs de développement durable adaptés en l'entreprise agricole etc. Ils ne sont pas valides partout, mais ils sont opérationnels dans certains endroits. Nous sommes dans une posture épistémologique utilitariste, c'est-à-dire que le savoir m'intéresse car il m'aide à décider et agir. La stratégie didactique est pragmatique : c'est l'étude de cas, l'application au lieu de stage... On fait faire en même temps, c'est-à-dire on ne se contente pas de donner l'outil, mais globalement on fait un diagnostic avec les élèves. J'oserais proposer que cette configuration est une tradition de l'enseignement professionnel.

Les « configurations » didactiques archétypiques



Une configuration à développer, la configuration critique... : L'idée, c'est de former des acteurs qui vont pouvoir argumenter sur leurs propres choix... Et qu'on ne va pas amener forcément tout le monde à penser de la même manière. On n'est pas obligés d'amener tout le monde sur la même position finale, ou la même décision. L'objectif n'est pas d'obtenir le consensus forcément.

Les « configurations » didactiques archétypiques



Il y a une multiplicité de configurations mais il y a certaines configurations qui sont totalement improbables ou incohérentes, comme par exemple un attribut de savoir universel avec une posture sceptique. Dans les possibilités de ce modèle, cela ferait 64 configurations possibles. Pourquoi j'ai dit 36 et une ? C'est pour dire

effectivement qu'il n'y en a pas une unique configuration idéale. Nous avons essayé de regarder, à partir de ce cadre d'analyse quelles sont les configurations que l'on peut rencontrer dans l'enseignement. Nous avons étudié trois situations :

Les « configurations » didactiques archétypiques

	Modèle multi-agent	Agenda21 scolaire	Dérangement épistémologique
Attributs du savoir	Contextualisé	Contextualisé	Engagé
Méthode dominante d'élaboration du savoir	Collecte et modélisation de données	Planification des actions	Collecte de données empiriques et mise en évidence des controverses
Producteurs de savoirs	Scientifiques et professionnels		Scientifiques et didacticiens
<small>Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2012). Educational configurations for teaching environmental socioscientific issues within the perspective of sustainability. <i>Research In Science Education</i>. 42, 1, 75-94.</small>			

Dans le cas de l'Agenda 21 scolaire, c'est une observation dans un lycée agricole. Les savoirs sont essentiellement contextualisés. Les questions environnementales et sociales se posent localement, avec une approche d'observation/ participation. On est engagés localement dans des actions locales. On a une stratégie pragmatique dans un premier temps. Il s'agit d'encourager et de changer le comportement. On s'est aperçu, au bout d'un certain temps, après plus d'un an d'observation de cet Agenda 21 scolaire, qu'à partir d'un certain moment il y a une stratégie critique. C'est-à-dire qu'au bout d'un certain temps, l'équipe enseignante se pose la question des indicateurs. Qu'est ce qu'on poursuit ? On repose les choses sur la table collectivement, y compris avec les délégués- élèves en s'interrogeant : finalement qu'est-ce qui nous permet de juger que notre action est valide ? A partir de quoi ? Comment on peut l'évaluer ? Au bout d'un certain temps, les critères d'évaluation étaient débattus entre eux. Dans ce sens-là, il y avait une stratégie critique, mais qui n'apparaît que dans un deuxième temps...

On a travaillé sur une autre situation, c'est une situation que nous avons construite, et que nous avons appelée dérangement épistémologique, sur le thème de l'alimentation et de l'environnement. Il s'agit d'amener en classe un certain nombre de données sur l'alimentation. Il s'agit de bien faire adhérer les élèves à ces données scientifiques, comme par exemple que l'agriculture est le principal producteur de méthane et de gaz à effet de serre, ce qui vient en même temps perturber un certain nombre de représentations initiales. La fois d'après on amène juste des contestations et des limites à ce savoir. Donc sans arrêt il y a eu des phases d'apport et de déstabilisation, avec des temps de débat ensuite. A la fin, la dernière question est : qu'est-ce qui consomme le plus d'énergie entre une consommation de viande de mouton local ou de viande de mouton néo-zélandais ? Tout cela à partir de données scientifiques. A ce stade, les élèves répondent majoritairement « *Spontanément on devrait dire qu'il vaut mieux consommer du mouton local, mais finalement, si vous nous posez la question, c'est qu'il y a un piège* ». Donc, il s'agissait de les amener à ce que toute donnée scientifique soit questionnée. Voilà ce que nous avons appelé le dérangement épistémologique. Dans ce cas-là, la posture est totalement sceptique. L'idée était de provoquer du scepticisme sur les données scientifiques, avec une stratégie totalement critique.

Enfin, on a utilisé ce cadre des configurations didactiques pour analyser les intentions des enseignants dans le cadre du rapport de stage sur l'épreuve 6 du bac professionnel. Qu'est-ce qui leur paraît important ? Quels outils mobilisent ils ? Comment ils organisent l'activité avec leurs élèves pour construire ce document

écrit ? Je rappelle ici qu'il s'agit du rapport de stage. On a comparé trois filières professionnelles différentes. C'est un travail en cours, pas totalement finalisé, mais ce qui est sûr, c'est qu'on a trois configurations selon les filières professionnelles. On a la même épreuve terminale théoriquement, même si ce n'est pas tout à fait la même grille d'évaluation, avec toutefois des capacités assez proches à évaluer... et on a trois configurations différentes... parce que l'outillage scientifique est différent.

Les « configurations » didactiques archétypiques

Intentions des enseignants dans l'accompagnement des élèves dans le « rapport de stage » (épreuve E6) dans des bacs professionnels (Bellet & Simonneaux).

	CGEA	Aménagement Paysager	Agro-équipement
Attributs du savoir	Pluriel	Universel / contextualisé	Universel
	Plusieurs outils de diagnostic (IDEA/ TRAME...)	Certains enseignants utilisent des outils spécifiques AP	Pas d'outil DD spécifique
Posture épistémologique	Scientisme / sceptique	Scientisme / utilitarisme	Scientisme
	Bonnes pratiques / questionner les indicateurs de durabilité	Bonnes pratiques / questionner les pratiques de conduite de chantier	Bonnes pratiques
Stratégies didactiques	Dogmatique / Pragmatique / problématisante	Dogmatique / Pragmatique	Dogmatique
Finalités éducatives	Bonnes pratiques / Diagnostic valide / questionner les pratiques agricoles	Bonnes pratiques / faire un diagnostic valide	Enseigner les « bonnes pratiques »

Dans le cas du CGEA (Conduite et Gestion de l'entreprise agricole) qui est la filière de production agricole, les enseignants identifient bien qu'il y a plusieurs outils de diagnostic possibles des exploitations agricoles, méthodes (IDEA, TRAME...). Nous avons donc bien des attributs de savoirs pluriels. Certains vont dans une posture scientifique avec des bonnes pratiques, en disant « voilà la grille idéale, je la donne à mes élèves et ils l'appliquent... », et d'autres qui disent à leurs élèves : « on peut prendre une grille, on peut en prendre deux » et même si ce sont des élèves de bac pro, on peut leur demander de sélectionner un certain nombre d'indicateurs. Ils sont dans une posture beaucoup plus sceptique et associent, au moins partiellement, leurs élèves à cette question : quels sont les indicateurs les plus valides ou les plus intéressants dans la situation de stage des élèves. On a cherché à identifier les stratégies didactiques qui sont associées. Ceux qui sont dans une posture scientifique, sont aussi dans une stratégie didactique dogmatique, c'est-à-dire : « J'ai ma bonne grille, quelle qu'elle soit... mes élèves l'utilisent... Et donc je leur apprend à l'utiliser. » et « moi j'enseigne et j'applique le modèle ». Puis, d'autres enseignants sont beaucoup plus dans l'idée de faire un diagnostic le plus valide possible, « d'où tu prends tes données ? », même si on n'utilise qu'une seule grille. Il y en a d'autres qui vont encore plus loin, ils ont une stratégie éducative problématisante. En quoi les indicateurs permettent réellement de questionner la pratique de l'agriculteur ? Là on est dans une stratégie problématisante.

Dans la filière « aménagement paysager », les attributs de savoir sont ou universels ou contextualisés... Le nombre d'outils est visiblement faible... Certains n'identifient même pas des outils contextualisés, mais l'idée de développement durable global. C'est alors une posture scientifique lorsque l'attribut de savoir est universel ; une posture utilitariste le savoir est contextualisé. Il y a quand même des outils spécifiques pour l'aménagement paysager qui permettraient de faire un diagnostic valide, voire d'interroger certaines pratiques.

Dans la filière agro-équipement, il n’y a pas d’outils spécifiques concernant le développement durable dans ce cadre là. L’enseignement du développement durable sur le lieu de stage, c’est faire le bon tri. On ne jette pas l’huile dans le caniveau. Je suis un peu provocateur, mais c’est pratiquement cela. Nous sommes alors dans une posture scientifique, on enseigne simplement des bonnes pratiques, on ne va pas amener l’élève à être un acteur.

Des « configurations » didactiques spécifiques

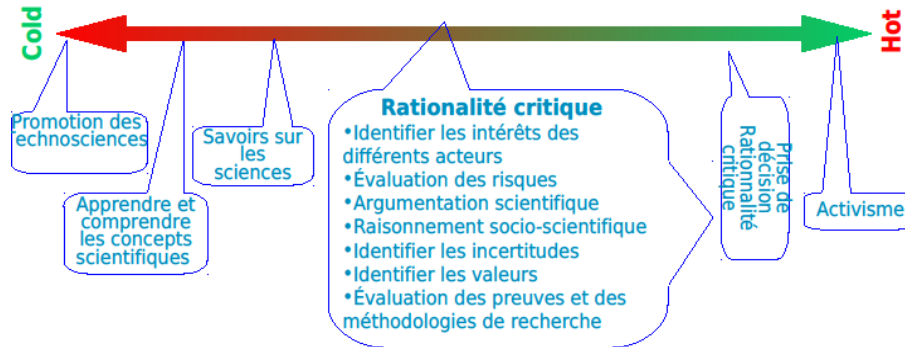
Les configurations sur les DD dans les programmes de seconde
(Simonneaux & Tutiaux-Guillon, en cours)

	Sciences Economiques et Sociale	Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion	Histoire-Géographie
Chapitre	<i>La pollution : comment remédier aux limites du marché ?</i>	<i>Le développement durable</i>	<i>L'énergie</i>
Attributs du savoir	Universel	Universel	Universel
Posture épistémologique	Scientiste / critique	Scientiste	Scientiste / Utilitariste
Stratégies didactiques	Problématisante / critique	Doctrinale	?
	La stratégie critique disparaît dans les évaluations		

Troisième et dernier exemple que je donnerai à partir de ces configurations. Nous sommes en train de comparer les configurations didactiques dans les programmes de Seconde, sur trois modules de sciences humaines et sociales. Dans les enseignements facultatifs ou au choix de sciences économiques et sociales, il y a un chapitre qui s’appelle : « la pollution : comment remédier aux limites du marché ? ». Le savoir est universel, on a quand même un certain nombre de savoirs de type universel dans les concepts économiques, (externalité, etc.). Grâce à cette approche, on va mettre des limites au marché. Dans certains cas, à certains endroits, on a une posture critique. Par exemple, en présentant le greenwashing dans les manuels. C'est une stratégie didactique clairement problématisante, voire critique : Est-ce que finalement ce développement durable, avec le greenwashing, n'est pas récupéré ? Quand la posture critique existe (elle n'existe pas toujours, soyons clairs) on s'aperçoit souvent que cette posture est absente au moment de l'évaluation car l'évaluation légitime des savoirs stabilisés.

Les savoirs au service d'un engagement des apprenants ?

Les degrés d'engagement dans le processus d'enseignement-apprentissage (L. Simonneaux, 2012)



NPC : engagement / pédagogie active

Dans ces configurations-là quelle idée on donne du savoir ? Quelle finalité on poursuit ? La posture critique n'est certainement pas une posture qui est tenable à longueur de temps, mais elle paraît indispensable à certains moments pour préparer réellement des acteurs qui vont être des acteurs dans une communauté de producteurs de savoirs. Il faut préparer les élèves à s'engager. Voilà, je vais m'arrêter là, merci bien !



3. Trajectoire de vie, trajectoire professionnelle : quelles contributions à nos pratiques d'EDD ?

Présentation

« Analyse de nos postures vis à vis du développement durable » par Dominique Bachelart

Quatre postures sont identifiées : la posture acritique (les prescriptions institutionnelles sont des balises orientant l'action éducative), la posture "faire avec" (posture stratégique, rarement par conviction initiale), la posture du "faire ailleurs" (ERE vs DD) et celle de résistance (très critique).

Outre les postures, nous pouvons nous intéresser au parcours de vie des éducateurs et formateurs (du secteur non-formel) en EDD. Existe-t-il un groupe professionnel ? Sa morphologie est mal connue (trajectoires objectivées, vécues ou négociées). Les trajectoires professionnelles et personnelles des métiers de l'EEDD sont à explorer. Les questions d'engagement, de valeurs, comment en fait-on son métier ? Comment se passe la transmission des savoirs ? Quelles places pour les jeunes ?

Dominique Bachelart - maître de conférence en sciences de l'éducation - Université de Tours.

- Berger transhumant en formation, Pour une tradition d'avenir, éditions L'Harmattan.
- Habiter la terre, Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire, éditions L'Harmattan
- Le biographique, La réflexivité et les temporalités, Articuler langues, cultures et formation, éditions L'Harmattan

"Les métiers de la croissance verte" issus du pacte de solidarité écologique du grenelle de l'environnement 2007" par Sandrine Chalvet

Il s'agit d'analyser ces différents métiers de la croissance verte. Ceux-ci sont répartis en 3 grands groupes et 11 filières (dont filière biodiversité et service écologique) Il y a les métiers verts et les métiers verdissants.

La filière « métiers de la biodiversité et des services écologiques » représente 22000 emplois actuellement. Dans des métiers verts et verdissants, il y a des métiers qui contribuent au maintien de la biodiversité et ceux qui y contribuent indirectement.

Comment sont impactés les métiers « verts » actuels suite au grenelle ?

Sandrine Chalvet - chargée de la formation continue au sein de l' [Atelier Technique des Espaces Naturels](#), Montpellier, sur la question de l'EEDD.

Trajets de professionnels et précarisation des « éducateurs » aux prises avec une pédagogie généralisée de gouvernement des conduites - Conférence de Dominique Bachelart

Voici un titre qui tente d'expliquer la focale que je vais prendre pour cette intervention. Je souhaite regarder la manière dont le terme « pédagogie » a été utilisé dans le sens de la maîtrise des conduites des gens. C'est à dire vers la gouvernance ou le gouvernement de leurs comportements. Nous verrons quelles questions que cela peut poser aux éducateurs.

Nous allons élargir la discussion sémantique, engagée dans ce colloque sur le « développement durable » : économie verte, emplois verts, verdissants, transition écologique. Les injonctions, les préconisations, les prescriptions induites par le discours sur le développement durable ou l'éducation à l'environnement créent des incitations mais aussi beaucoup de résistances.

Le « développement durable » est devenu un mot d'ordre, mais il faut encore le mettre en travail et le discuter dans sa conception et dans ses mises en pratique.

Diapo 1 :

Remettre l'implicite de nos postures face au DD sur la table

- ▶ La **posture acritique** consiste à adopter les prescriptions institutionnelles comme des balises qui orientent l'action éducative.
- ▶ La **posture « faire avec »** se développe chez les acteurs rarement par conviction initiale mais plutôt par stratégie, « les mots n'ont pas d'importance ».
- ▶ La **posture de résistance** regroupe ceux qui cherchent à déconstruire le concept amenant à dénoncer une vision du monde liée à une économie exogène réduisant l'environnement à un ensemble de ressources à exploiter.
- ▶ La **posture du « faire ailleurs »** représente les acteurs qui contournant le concept de développement durable poursuivent et construisent un autre discours (éducation à l'écocitoyenneté, éducation relative à l'environnement. Girault Y., Sauvé L., 2008 p17)

Lorsque le « développement durable » est apparu, je n'en ai pas adopté immédiatement ni le jargon ni les enjeux. J'ai longtemps eu la posture du « faire ailleurs », en m'intéressant à l'éco-formation, aux rapports fondamentaux du développement de l'enfant en lien avec la nature. Actuellement j'oscille entre cette position du « faire ailleurs » qui reste ma posture dans mes recherches, et une posture critique lorsque j'enseigne. Les étudiants de 25 ans, sont tellement imprégnés de cette culture qu'ils refusent presque d'en débattre les fondements et d'en examiner les enjeux. J'essaye de démonter avec eux les allants de soi qu'ils adoptent avec beaucoup de générosité et de confusion.

Je suis aussi, à certains moments dans une posture d'accepter le « faire avec ». Cela signifie que je suis prête à « faire avec » des acteurs comme j'en ai rencontrés ici. J'ai discuté à table avec des gens qui sont passionnés, qui prennent des initiatives intéressantes au niveau de leur territoire, de leur établissement, de leur enseignement. Dans mon territoire de vie, avec le Parc Naturel Loire-Anjou-Touraine, avec le CPIE, avec des enseignants, je suis prête à « faire avec ». Pour autant que les gens soient prêts à discuter de la notion, à en voir les enjeux, à réfléchir aux effets pédagogiques de l'action qu'ils entreprennent. Donc j'oscille entre ces trois postures.

La commande pour cette contribution était autour de trajectoires de vie, trajectoires professionnelles, en lien avec les évolutions des pratiques de l'ERE, EEDD, EDD. Ce n'est pas mon sujet de recherche. Ce sera donc des propositions, des interrogations, des choses à mettre en débat avec vous, plus qu'un travail de longue haleine. Je vais m'interroger à partir du secteur de l'éducation non formelle (donc hors enseignement et hors enseignement agricole). Cela concerne des animateurs, des éducateurs, des médiateurs. Je vais plutôt interroger ceux qui ont entièrement comme métier de remplir cette fonction. Est-ce qu'il y a un ou plusieurs groupes professionnels ? Est-ce que les gens ont transité de l'éducation relative à l'environnement vers l'EDD ? Ont-ils muté ou se sont-ils convertis ou transformés ? Sont-ils métissés devenant des animateurs « ERE//EEDD/EDD » avec une palette d'intervention adaptative en fonction de la commande publique ? Quelles sont les trajectoires des personnes ? Voilà ce que je me propose d'interroger avec vous.

A t-on des hybrides ? Ou est-ce que nous avons des groupes professionnels qui restent distincts ? Est-ce que seulement il y a des groupes professionnels ? C'est-à-dire un groupe qui affirme une identité de métier, des savoirs de référence, qui essaie de contrôler le monopole de son activité, qui se situe par rapport à d'autres professions.

J'ai plutôt une lecture un peu pessimiste du groupe professionnel des animateurs-médiateurs comme groupe constitué et stable. Je le vois plutôt dans une situation de précarité, mais cela fait partie des débats que l'on peut avoir par la suite. Dans tous les cas, la morphologie de ces métiers est mal connue !

J'ai identifié trois sources pour comprendre les trajectoires des professionnels qui travaillent dans ce champ. Il y a les trajectoires vécues, les trajectoires objectivées, et les trajectoires négociées.

Trajectoires de vie, trajectoire professionnelle ?

Les trajectoires vécues sont les trajectoires telles qu'elles se racontent du point de vue singulier, du cheminement individuel. Elles peuvent nous informer sur des trajets de vie, et la manière dont les gens ont construit leurs itinéraires.

Diapo 2 :

Morphologie méconnue d'un (ou plusieurs) groupe professionnel à la merci des aléas budgétaires

▶ Trajectoire objectivée : l'analyse de l'action publique, l'engagement, les carrières, l'expertise professionnelle, le langage, les temporalités...

- Des éléments généraux sur les animateurs socioculturels : les animateurs socio-culturels, Lebon F., 2009. La Découverte. De CURRAIZE Y. et LEBON F., Les trajectoires d'emploi des animateurs socioculturels, 2008 Document de travail INJEP.

- « L'éducation à l'environnement entre critique et adaptation » chap. 11 Environnement et société, Aspé C., Jaqué M., 2012, Ed. Quae

- Etude de faisabilité de la mise en œuvre d'un état des lieux national de l'éducation à l'environnement et au développement durable : « Entre vastitude et concept flou » Cottureau D. ; Le Goff Y., 2012, impulsée par Espace National de Concertation

▶ Trajectoire vécues

- Des études ciblées : Troterat F., Sociologie des professions et recherche biographique l'exemple des animateurs-environnement, 2010

- Des fragments dans quelques revues sous forme de témoignages

▶ Trajectoires négociées : conventions collectives et classifications, les statuts, les formations de références, compétences reconnues, syndicats professionnels...

Sur les trajectoires objectivées, on repère des travaux assez généraux sur les animateurs socio-culturels, qui sont la branche surplombante dans laquelle les éducateurs, animateurs, médiateurs s'inscrivent. Si on

prend les conventions collectives de référence, une grande partie d'entre eux sont affiliés à la convention collective de l'animation socio-culturelle. Qui est un grand fourre-tout.

Les travaux de Francis Lebon, permettent d'avoir des grilles de lecture sur la précarité, les approches genre. Ce sont des grilles qui peuvent nous donner des indications, qui pointent la fragilité du secteur associatif aujourd'hui... 26 000 emplois de perdus ces dernières années, c'est un secteur qui est en difficulté.

Autre étude, j'y reviendrai, qui m'a parue tout à fait intéressante, c'est le livre de Chantal Aspe et de Marie Jacqué, : Environnement et société. Elles consacrent leur chapitre 7 à « l'éducation à l'environnement, entre critiques et adaptation », en interrogeant principalement le réseau des CPIE et les réseaux École et Nature. En tant que sociologues sur ce secteur, elles les distinguent en relevant un certain nombre de paradoxes, en montrant des grandes tendances.

Signalons également l'étude de faisabilité menée par Dominique Cottureau sur un nécessaire état des lieux du secteur. Cette étude a été réalisée à la demande de ministères et à l'initiative de l'Espace national de concertation. Le CFEEDD a impulsé cette étude sur l'éducation à l'environnement et au développement durable et D. Cottureau pourra nous dire si cette étude a une chance de sortir et de produire des données sur le champ. Je fais l'hypothèse que cela ne sortira pas, parce que cela supposerait l'appui à la structuration d'un groupe professionnel, et que ce n'est pas l'enjeu du moment. Vous voyez : on fait une étude pour savoir si c'est faisable de faire un état des lieux !

Sur la dimension « trajectoires vécues », peu de travaux en sociologie de la profession ont été conduits. Notons l'étude de Frédéric Torterat² sur la singularité des trajets de plusieurs éducateurs à l'environnement dans un CPIE. Il en extrait un certain nombre de questions dont je vous ferai part.

Par ailleurs, il y a 3 ans, nous avons monté un groupe au sein du GRAINE Poitou-Charente pour effectuer une relecture systématique de toutes les revues des GRAINE de France. Il s'agissait de voir ce qui était produit. De tout relire, nous a pris un an et demi. On trouve dans ces revues de temps en temps des itinéraires qui sont décrits : pourquoi je suis devenu éducateur nature ? Pourquoi je suis devenu animateur environnement ? Donc là on a des témoignages plus individualisés de trajets qu'il faudrait recueillir si on veut voir comment le champ professionnel a évolué et comment les différentes générations parlent de leurs activités. Les recueils de toute cette mémoire reste à faire.

« Quitte à être mal payé autant être mal payé dans un truc qu'on aime bien faire »

Les trajectoires négociées, ce sont les statuts. Le secteur est très flottant sur les termes des métiers, même si le réseau École et nature a essayé de clarifier la différence entre animateur, éducateur, coordinateur. Il n'y a rien de vraiment stabilisé. Lorsque l'on regarde le répertoire opérationnel des métiers, il n'y a pas de fiche sur ces métiers inclus dans le secteur vaste de l'animation socio-culturelle. On voit une petite ligne animateur-nature, éducateur à l'environnement, en sous-catégorie mais le métier n'est pas identifié comme tel. Il y a un certain nombre de formations qui préparent à ces emplois. La morphologie du champ est à la fois proliférante et incertaine... Les grands principes de façade cachent la réalité des bricolages et les difficultés quotidiennes avec parfois des sorties précoces sauf pour les cadres responsables de structure mais pour lesquelles on observe un manque criant de données et de recherche malgré l'amorce de quelques recherches-action. Les parcours sont souvent atypiques et les éducateurs formés par l'expérience se trouvent maintenant en concurrence avec des diplômés de masters universitaires disciplinaires. Les frontières sont également poreuses avec d'autres métiers

- Les métiers de la responsabilité sociale des entreprises
- Les métiers de l'environnement et des éco-industries
- Les métiers de l'agriculture biologique et durable
- Les métiers de l'aménagement du territoire et de l'amélioration du cadre de vie
- Les métiers de l'éco-construction et des énergies renouvelables
- Les métiers de la qualité et de la sécurité
- Les métiers du commerce équitable et de l'écotourisme
- les métiers de l'enseignement et de la formation continue

2 Frédéric TORTERAT Université de Nice (EA 4080, URE 03) « Sociologie des professions et recherche biographique : l'exemple des animateurs de l'environnement »

Sur l'aspect « trajectoires personnelles », Frédéric Torterat, dans ce qu'il a rassemblé des récits de vie concernant des professionnels de CPIE, pointe l'importance d'un choix et d'une orientation personnelle avant même l'engagement dans le métier, celui-ci étant relié à une opportunité professionnelle, qui aurait pu amener les personnes à d'autres types de positions, d'autres types d'engagements. Il fait l'hypothèse de ce qu'il a appelé un Ethos, une sensibilité, une manière de vivre, des choses communes, qui est l'aspect vocationnel.

Cela nous oblige à faire un certain nombre d'hypothèses, parce que cet auteur ne clarifie pas cette sensibilité commune : de quoi s'agit-il ? A quoi les éducateurs sont-ils sensibles ? Est-ce qu'ils sont « aconsommateurs » ? Frugaux ? Est-ce qu'ils prennent le temps de vivre ? Est-ce qu'ils trient (leurs déchets) ? Enfin : de quoi parle-t-on quand on parle de cet Ethos ? Comment pourrait-on voir des éléments assez fondamentaux dans les stratégies d'engagement des personnes ?

Ces dernières années, nous avons pu observer qu'au cours des rencontres des réseaux dans plusieurs régions, la question de la cohérence entre vie personnelle et vie professionnelle était posée. Avec l'enjeu de se mettre au clair sur sa trajectoire de vie et sa trajectoire professionnelle. Comme s'il y avait un effet miroir entre les deux. Je fais l'hypothèse, mais ce serait à vérifier, qu'il y a une posture d'impeccabilité nécessaire pour l'éducateur environnement par rapport à ses préconisations, prescriptions, injonctions à l'égard du public. A travers un Ethos qui devrait être tout à fait conforme à un idéal souvent peu explicité d'une des conceptions du développement durable...

Les travaux de F. Lebon montrent des stratégies. Il identifie à propos des animateurs socio-culturels, des stratégies non tubulaires. Trajectoire n'est pas un mot tout à fait juste, il faudrait plutôt dire « trajet », avec des entrées, des sorties, des bifurcations, des changements. Le terme trajectoire a un aspect « carrière » qui probablement ne traduit pas les mutations vécues en cours de ces vies professionnelles. Des animateurs deviennent agriculteurs biologiques, d'autres finissent par passer le concours d'enseignant. Autant de glissements de professions sur lesquels on n'a pas de visibilité dans le champ de l'éducation à l'environnement mais qui sont pointés dans le champ de l'animation socio-culturelle.

La faible mise en patrimoine de l'évolution du secteur de l'éducation à l'environnement

Je relève quelques éléments qui pourraient faire débat et qui sont liés à des témoignages de professionnels rencontrés. Certains expriment un sentiment de menace concernant leur autonomie professionnelle, par rapport à des politiques publiques qui deviennent injonctives sur le contenu, les stratégies, les attentes, les évaluations de ce qui est à faire dans le champ. Cela a pu créer des dilemmes et des fuites du secteur. Des personnes qui se sont trouvées en porte-à-faux en ayant le sentiment d'être mises au service d'un programme, ce qui n'était pas le sens originel de leur engagement vocationnel.

D'autres ont eu des stratégies d'adaptation. Dans un premier temps, la montée en puissance du discours du développement durable a, de mon point de vue, « centrifugé l'éducation nature ». C'est-à-dire qu'elle s'est retrouvée aux marges, à l'extérieur... Et un certain nombre d'animateurs, d'éducateurs, ont transformé leur discours et sont passés d'« éducation nature » à « éducation à la biodiversité ». Ils ont dû/su recycler, parfois sans trop de différences dans les pratiques, leurs interventions, en changeant un peu le moule, sans nécessairement transformer leurs orientations.

J'ai une interrogation : est-ce que cela génère des souffrances professionnelles et si oui comment se manifestent-elles ? Y a-t-il des interruptions de trajets ? Vous pouvez peut être répondre, on en discutera ensuite... En tous cas, ce que j'observe, c'est qu'il y a une rupture générationnelle dans les mises en patrimoine des savoirs et des compétences, et qu'il y a une sorte de disqualification des anciens. Les gens sont considérés comme périmés... De mon point de vue, on perd là tout un capital d'histoire.

Il y a des animateurs qui continuent de dire : « mais c'est très important ce qu'on a fait et ce qu'on fait », mais dans l'ensemble, il y a peu d'écrits, un peu de littérature grise, pas beaucoup de capitalisation. C'est un secteur qui n'a pas produit d'histoire réflexive sur son trajet. La mise en culture de ce patrimoine à travers les générations me paraît être à une phase clé, parce que l'histoire de la profession qui a 30, 40 ans, fait que les pionniers sont partis ou en train de partir à la retraite, en train de jeter leurs archives. Cela n'intéresse plus personne et on va perdre ainsi quelque chose qu'il serait important de regarder de plus près.

Marie Jacqué et Chantal Aspe ont analysé le secteur de l'éducation à l'environnement, et retracent un certain nombre d'éléments que vous connaissez bien, qui remettent un peu en perspective les évolutions. Les auteures montrent comment progressivement les associations, souvent contestataires à l'origine, qui portaient une critique de la société et un projet alternatif, ont été arraisonnées aux politiques publiques et sont devenues des prestataires de services dans des politiques de gestion de l'environnement, perdant l'autonomie militante et la force de contestation, pour pouvoir survivre.

Elles pointent en effet un moment, que nous avons un peu oublié, qui est celui des emplois jeunes. Ce dispositif a beaucoup compté en France pour impulser des changements de pratiques qui étaient portés à l'origine par des enseignants, des militants, des agriculteurs, des gens qui étaient innovants, et qui ont été remplacés peu à peu par des « professionnels ». Cette montée en puissance du nombre de professionnels date de l'arrivée des emplois jeunes, qui ont permis à de nombreuses associations d'embaucher.

Les auteurs soulignent le paradoxe auquel ont été confrontés un certain nombre de ces professionnels, portés par des associations critiques à l'égard de l'école et du secteur formel, des formes de pédagogie, de l'enfermement dans les murs et d'une pédagogie transmissive, passive. Celles-ci ont fini par devenir des prestataires de services, à côté ou pour l'école... parfois en intégrant la forme scolaire comme forme prégnante, perdant en ce sens une partie de l'apport qui était leur spécificité pédagogique. Les « militants » ont été remplacés par des « intervenants scolaires », de plus en plus précaires, intervenant peu de temps. Les acquis de ce secteur autour de la pédagogie de projet sont aujourd'hui mis à mal par des interventions réduites, à une demi-journée par-ci par-là, ce qui empêche la mise en place de pédagogies intéressantes et un peu innovantes autour de ces questions de développement durable.

Les auteures identifient une troisième génération, qui est celle que nous retrouvons dans nos licences à Florac ou à Tours. Cette génération est diplômée de l'Université et vient avec cette idée que l'action pédagogique c'est « communiquer » pour inciter les gens à changer leurs pratiques et à adopter des bonnes conduites. Aujourd'hui, nous observons ce passage des revendications environnementales à la prestation de services, le resserrement sur des aspects comportementaux, et une tendance à développer un rapport à l'environnement marqué par la culpabilité et l'attente de réparation. Ces secteurs se sont largement dépolitisés.

Cette écologisation de la société concerne de nombreux métiers à la fois dans les métiers éducatifs et dans de nouveaux métiers verts ou à travers le verdissement de métiers existants.

Dans le champ éducatif, les réseaux de la culture scientifique et ceux de l'éducation populaire se sont également investis sur les questions environnementales, et ont une action très diversifiée auprès des publics. La question environnementale est devenue un thème tellement récurrent, porté dans la société, intéressant tellement les jeunes publics que cela fait partie de leurs interventions. Le secteur de l'éducation populaire est aussi actif dans ces domaines avec les sciences participatives, par des débats science/société, des questions vives dans la société.

Écologisation de la société : les adeptes de l'endoctrinement bienfaiteur

Il y a au nom du développement durable beaucoup d'adeptes de l'endoctrinement bienfaiteur. Les jeunes que nous voyons sont au départ toujours plus intéressés par ces métiers de protection de la nature. Le marché du travail environnemental et l'offre de formation sont dynamiques. Mais l'on observe une inadéquation avec l'emploi réel. Des filières de l'eau, des déchets par exemple, sont en déficit de jeunes qui perçoivent ses métiers comme pénibles, sales, avec une image dégradante³. Ils se positionnent plus volontiers en sauveurs de la planète, en continuant de privilégier la protection du patrimoine naturel, en étant spontanément adeptes d'un endoctrinement bienfaiteur. Ils sont tout à fait prêts à s'embarquer sur les injonctions qui ont été faites dans le cadre des politiques publiques nationales, d'impulsion avec l'impératif « pédagogique » qui s'est généralisé de changer les conduites et les comportements.

On peut observer un déplacement de la sphère de l'éducation des enfants à la sphère de la « pédagogie » pour les adultes. Je dis « pédagogie » entre guillemets parce que c'est quand même toujours surprenant que l'on utilise ce terme quand on parle des adultes. A ce propos, je vous invite à lire l'article d'Eric Potard⁴

3 *Les jeunes en formation ou en recherche d'emploi face aux métiers verts* -Thèse MBA, Elise Thérard-Henry, 2010

4 « L'impératif pédagogique dans la rhétorique politique. Le cas des politiques environnementales », Eric Pautard,

qui a examiné 115 000 discours gouvernementaux, pour voir le nombre de fois où « pédagogie » était associée à « environnement ». Il en sort une courbe, que je n'ai pas reprise ici, mais qui est extrêmement forte avec l'arrivée du Grenelle, où on va de plus en plus associer « pédagogie » avec « environnement » et « bonnes conduites », etc. Il s'agit de faire de la pédagogie pour que les gens adhèrent aux politiques publiques, comprennent son intérêt. La posture critique de E. Potard consiste à comprendre quels sont les leviers et les enjeux qu'il peut y avoir autour de cette « pédagogie ». Il relève un certain nombre d'éléments : - faire adhérer la population de manière progressive, - expliquer pour imposer une vision des choses unique, sous entendue la « bonne », - adopter une pédagogie du « faire (ex : économies d'énergie avec des campagnes didactiques basées à la fois sur des arguments de rationalité économique et sur la culpabilité). Ces interventions s'appuient sur la notoriété qu'ont eu ces dernières années, les apports de la psychologie sociale sur l'engagement reprenant les méthodes utilisées par le marketing sur la soumission librement consentie. Il y a eu une adoption peu réflexive, critique ou éthique de l'idée que si on manipule les gens pour une bonne cause, tout va bien.

Diapo 3 :

Ecologisation des métiers et gouvernement des conduites :

Des nouvelles formes du produire, du manger et du consommer dans le cadre de la « révolution écologique » ainsi que celles du construire et de l'habiter, de se soigner mais également de se mouvoir, de travailler, se cultiver de faire famille, communauté et cité...

▶ Quelles sont les innovations, la créativité, l'audace dans les démarches ?

▶ Comment les réseaux traitent-ils les transformations de pratiques et d'identité professionnelle. Quelles tensions cela génère-t-il dans les équipes ? Avec les C.A ?

▶ Evaluer les « success stories » et leur retour de boomerang dans des domaines d'ores et déjà bien documentés comme celui des déchets, du recyclage et des énergies renouvelables

▶ les jeux d'alliances, les tensions et rivalités entre groupes professionnels que fait naître cette « écologisation » des pratiques et des discours.

Aujourd'hui on aurait des besoins d'évaluer ces programmes. On commence à avoir un peu de recul sur la modification des comportements des gens et les éventuels retournements de situation. Des études ont observé des familles qui étaient strictement économes et des familles non économes, et montrent que les gains par rapport à la charge mentale, à la pression à l'égard des routines installées et aux conflits sociaux générés à l'intérieur de la famille, sont minimes. Donc peut-être faut-il quand même regarder de plus près tout ce discours sur les bonnes conduites qui ont un impact très faible collectivement, sauf à être générées sur l'ensemble de la population, ce qui est quand même un mythe transformateur. Et qu'il est plus efficace de changer sa chaudière et d'isoler sa maison que de changer complètement ses routines, ses gestes quotidiens... Il y a donc quand même un peu à réfléchir et regarder ce qu'ont produit toutes ces pratiques. Face à cette injonction un peu généralisée qui prend cette forme de gouvernement des conduites, il me semble qu'au moins dans le champ de l'éducation à l'environnement, on a besoin de réfléchir à ce que cela produit et pas seulement en prenant le contre pied des experts par des pratiques subjectives et affectives. Ce travail de balisage des savoirs et des comportements par les politiques publiques, entend délimiter l'interprétation citoyenne de l'action publique. L'éducation à l'environnement en tant que processus de diffusion d'une morale écologique, accompagne l'approche gestionnaire et technique de l'environnement dans laquelle la dimension contestataire ne subsiste que dans la méthode pédagogique elle-même. Sous l'apparence d'une rupture forte, l'individu aliéné est seulement sommé de changer ses pratiques individuelles, de devenir cet éco-citoyen dépolitisé et capable de gestes réparateurs pour un environnement

communication au Colloque international des 1^{er} et 2 février 2012 *Sociologie des approches critiques du développement et de la ville durable*

abîmé. Survient alors le paradoxe de l'écocitoyenneté où le désir de changement est canalisé dans le maintien et le renforcement (par la création de nouveaux marchés par exemple) du système de production-consommation. Ces « recommandations » interviennent dans la sphère domestique, dans la sphère du foyer, ce qui est une forme, pour les pouvoirs publics, d'encadrement à distance des gens, avec des propos simplifiés, et parfois des campagnes qui relèvent plus de la propagande que de la réflexion.

Une de mes interrogations est la suivante : existe-t-il un nouveau métier qu'on appellerait « contrôleur de conduites » ? Le DD. sème le trouble dans les discours émancipateurs prenant parfois les atours d'un discours contestataire alors que les individus sont amenés à proroger le système qu'ils dénoncent. Comment est-on passés d'une vision contestataire de la société à une posture de contrôleurs de conduite ? Est-ce que l'économie comportementale remplace l'éducation ? Et aujourd'hui comment ceux qui font le métier d'éduquer font avec cette injonction à cette économie comportementale ?

Merci !

Les métiers de la croissance verte : du contexte récent au métier de garde-nature - Conférence de Sandrine Chalvet

Je vais vous donner des informations sur les métiers de la croissance verte.

J'ai axé mon propos autour de deux parties : d'une part, le cadre et les définitions de ce que l'on entend par croissance verte (activités, filières, métiers verts, etc.), d'autre part, je vais poser le contexte des gardes-natures, que je connais mieux, parce que c'est avec eux que je travaille, à travers notamment l'évolution de leur métier. Nous allons voir que ce contexte peut avoir des incidences sur leurs pratiques, notamment en termes d'éducation à l'environnement.

Je vais adopter la technique de l'entonnoir. En haut, on va avoir la croissance verte, et en dessous, le métier de garde-nature.

Un petit historique pour savoir d'où vient tout cela. Il y a le Grenelle, en 2007, avec notamment son pacte de solidarité écologique, pilier social du Grenelle Environnement, qui repose sur 5 programmes : « les métiers de la croissance verte », « l'engagement national contre la précarité énergétique », « les modes de vie », « les territoires » et « la citoyenneté ». Cela a été un des premiers chantiers du Grenelle, avec en 2009 un plan de mobilisation en faveur des métiers de l'économie verte, et la création, en 2010 de l'observatoire national des emplois et métiers liés à la croissance verte. C'est d'ailleurs de plusieurs ouvrages émanant de cet observatoire que j'ai tiré toutes les informations dont je vais vous parler ici.

J'ai d'abord été voir le site du Ministère de l'Écologie, du développement durable et de l'énergie pour voir ce que l'on disait sur ce pacte de solidarité écologique et ce que l'on y mettait derrière. Le pacte de solidarité écologique est un projet en 10 objectifs.

Tout d'abord, concernant la solidarité, « le développement durable est créateur d'emploi, c'est de l'emploi pour tous, à tous les niveaux de qualification, et pour l'essentiel non délocalisables », « 600 000 emplois en création ou transformation », « plus de 12 millions d'actifs concernés et formés au développement durable ». Donc Messieurs, Dames, il y a du boulot ! Pour tout le monde, et ce n'est pas pour rien qu'il y a le colloque en ce moment.

Concernant la croissance verte, je vais vous en parler sous deux aspects : l'aspect « activités » - qu'est-ce qui caractérise les aspects de la croissance verte ?- et l'aspect « métiers ».

On caractérise deux types d'activités. Les éco-activités, qui produisent des biens ou services ayant pour finalité la protection de l'environnement ou la gestion des ressources naturelles. Il s'agit du périmètre retenu par *Eurostat* pour les emplois à long terme dans le domaine environnemental au niveau international.

Les deuxièmes types d'activités, ce sont les « autres activités vertes », qui produisent des biens et des services favorables, au sens d'une meilleure qualité environnementale.

Au centre de mon schéma, nous retrouvons les éco-activités. On parle d'emplois : environ 450 000, les autres activités, sont estimées aujourd'hui, à peu près au même nombre, 428 000 emplois. Dans les autres activités, on va retrouver tout ce qui va être fabrication/installation de chaudières à condensation, production/ distribution d'eau, gestion des déchets, fabrication de matériel ferroviaire, etc. Ces activités sont regroupées sous onze filières, qui appartiennent à trois grands axes : les économies d'énergie, la préservation de la ressource, en qualité et en quantité, et la diminution des gaz à effet de serre.

Les onze filières sont : transport, automobile, énergies renouvelables, métiers du bâtiment, eau, assainissement, déchets, air, mer, raffinage/ carburants/ chimie verte et la filière qui va nous intéresser ici, sur laquelle je vais revenir juste après, c'est la filière biodiversité et services écologiques.

Nous venons de faire l'entrée par filières et par activités, maintenant, nous allons faire l'entrée par métiers. Pour les métiers c'est pareil, il y a une dichotomie entre deux types de métiers. Les métiers « verts » : donc on va retrouver des métiers « verts » dans les différentes filières et dans les différents types d'activités que l'on a vu tout à l'heure. Ce sont des métiers dont la finalité et les compétences mises en œuvre contribuent à mesurer, prévenir, maîtriser, corriger, les impacts négatifs et les dommages sur l'environnement. 136 000 personnes, ce sont des chiffres de 2008, cela a peut être légèrement augmenté. Un exemple, c'est l'agent de

parc national.

Et puis on a les métiers « verdissants » dont la finalité n'est pas environnementale « mais qui intègrent de nouvelles briques de compétences pour prendre en compte de façon significative et quantifiable la dimension environnementale dans le geste métier ». Là, ce sont des chiffres de 2008 toujours : 3,6 millions personnes. On peut retrouver par exemple les agents d'entretien des parcs et jardins, un agriculteur qui est devenu agriculteur bio... ce sont des exemples.

Si je fais un petit résumé, nous avons des activités, représentant 900 000 emplois : éco-activités et activités périphériques, qui sont réparties dans des filières et de l'autre, nous avons les métiers verts, métiers verdissants, qui se répartissent à l'intérieur de ces différentes filières, et au sein de ces deux activités. On trouve en fait des métiers verts et des métiers verdissants dans l'ensemble des filières.

Je vais réduire et avancer dans mon entonnoir. Je vais prendre la filière qui va nous intéresser ici, qui est la filière « métiers de la biodiversité et des services écologiques ». Aujourd'hui c'est une filière qui compte à peu près 22 000 emplois, dont on espère 40 000 en 2020. Et en 2010, le Ministère a confié à l'ATEN⁵ et à l'AFPA⁶ une étude sur les métiers, dont l'objectif était de quantifier et d'établir un répertoire des métiers de cette filière. Il s'agit d'une sorte de dictionnaire des compétences avec un recensement des formations et une analyse en termes de prospective. Mes collègues et les collègues de l'AFPA ont épluché plus de 800 fiches métiers issus de différents référentiels, référentiel ROME⁷, RIME⁸, CNFPT⁹. Ils ont établi quelque chose d'important au niveau de cette filière, c'est une structuration nécessaire, un problème de lisibilité, et un problème de valorisation.

Ils ont établi deux catégories principales de métiers, les métiers au cœur de la biodiversité, et les métiers contribuant à la préservation. Ces deux catégories de métiers sont des métiers dont la finalité principale est de contribuer au bon état de fonctionnement des écosystèmes, pour qu'ils assurent les services écologiques. Ils se rencontrent essentiellement dans l'ensemble des activités de gestion, valorisation, restauration, aménagement, dans le secteur des espaces naturels et dans l'ensemble des autres secteurs économiques. On peut en retrouver à la fois dans des métiers verts, mais aussi dans des métiers verdissants. Les métiers au cœur de la biodiversité, par exemple comme l'accompagnateur de montagne. La finalité et les compétences sont la préservation du bon fonctionnement des écosystèmes. Puis il y a ceux qui contribuent à la préservation, ce sont ceux dont la finalité n'est pas la préservation, mais qui intègrent des activités ou des compétences qui vont y participer, comme par exemple un enseignant Sciences et Vie de la Terre...

L'étude a permis d'établir 6 familles professionnelles et 41 fiches métiers. Parmi les 6 familles professionnelles, on va retrouver « administration et soutien », « aménagement et restauration des milieux », « information et éducation ». C'est dans ce dernier que nous allons trouver tous nos éducateurs nature, ce qui concerne la préservation du patrimoine, la production agricole et forestière, et le champs « recherche et connaissances ». Je vais faire un zoom à l'intérieur de la famille « préservation du patrimoine ». C'est là que l'on retrouve notre garde nature.

Le garde-nature exerce son activité autour de deux axes, la préservation et valorisation de la biodiversité, l'information, la sensibilisation du public sur la biodiversité.

Donc vous voyez que toutes les missions d'information, de sensibilisation, d'éducation, ne sont pas son corps de métier, mais sont une de ses missions.

Je vais faire un zoom maintenant sur les événements, les évolutions qui ont entraîné des changements, des modifications à la fois dans les postures, dans les compétences que l'on attend et dans la manière de considérer son métier. Je vais vous les exposer ici. Cela émane en partie d'une étude que mon collègue sur les métiers a menée en 2008, en préalable à l'étude du Ministère. Il a questionné plusieurs agents, gardes, de la façon suivante : « aujourd'hui d'après vous quelles sont les évolutions qui vous ont marqués, dans votre métier ? Quelles sont les différences aujourd'hui ? ».

5 ATEN : Atelier technique des espaces naturels

6 AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

7 Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)

8 Répertoire Interministériel des Métiers de l'État (RIME)

9 Le répertoire des métiers de la fonction publique territoriale (CNFPT)

Une évolution importante, c'est l'intérêt sociétal pour la protection de la nature, notamment avec toutes les évolutions législatives, toutes les institutions qui ont été créées (cela va du Ministère de l'Ecologie en passant en 2006 par l'établissement Parcs Nationaux de France, l'Office National de l'Eau et des Milieux Aquatiques) et toutes les lois environnementales (loi sur l'eau, loi déchets, loi sur l'air, protection de la nature, etc.). On a les institutions, et on a les corps. Il y a eu, notamment dans l'administration une importance qui a été donnée à la reconnaissance de ces corps, avec une structuration, des gestions des carrières. Cela a été très important, parce qu'il y a eu le sentiment de reconnaissance de la fonction de garde : « on a besoin de nous, on nous reconnaît », « ah oui c'est important, tu travailles dans l'environnement ? C'est bien ! ».

Un phénomène important qui a touché beaucoup, beaucoup de gens, c'est la culture du résultat. On a vu une augmentation des tâches administratives, puisque maintenant il faut rendre des bilans, des évaluations, des suivis, des comptes-rendus, des tableaux. L'augmentation de ces tâches administratives s'est faite au détriment du temps que nous passons sur le terrain, avec une forme de réduction de l'autonomie. Puisque l'on doit rendre des comptes, cela donne le sentiment que l'on est suivi. La réduction du temps de travail, c'est un progrès social, personnel, mais ajouté à tout ce que je viens de dire (perte de souplesse dans l'organisation du temps), cela a contribué aussi à une rupture avec la façon de s'engager dans des métiers qui étaient un peu des métiers « sacerdoce », c'est-à-dire des métiers comme mode de vie. Ce n'était pas un métier, c'était un mode de vie ! On est garde-nature, on est garde d'un parc, et maintenant c'est une profession ! C'est un métier, j'ai un temps de travail, je badge ou je ne badge pas. Avant nous étions tous les jours garde-nature ! Il n'y avait pas de week-ends, il n'y avait pas de mercredis. Cela a été quelque chose de fort, dans la manière de considérer son travail.

Il y a d'autres changements, évolutions, comme la spécialisation des tâches. Les gens deviennent de plus en plus spécialisés et nous avons une dilution des interlocuteurs, et parfois un manque de coordination. On va avoir quelqu'un d'hyper spécialisé, hyper pointu sur...je ne sais pas, les orchidées, ou les mammifères marins... et si on veut traiter ou discuter d'un autre sujet, il faut changer d'interlocuteur.

On a une montée en puissance des procédures participatives que j'ai couplée avec ce que j'appelle l'évolution culturelle. C'est-à-dire que nous sommes passés d'un mode de protection réglementaire dur, où on met sous cloche, (par exemple les parcs nationaux dans les années 80), à une protection beaucoup plus contractuelle, beaucoup plus engageante, notamment avec la loi de 2006 sur les parcs nationaux. Maintenant chacun fait des chartes, chacun s'engage à respecter les espèces protégées, à faire des actions ensemble. Nous ne sommes plus dans l'objectif de mettre sous cloche et de protéger complètement. Du coup, cela va aussi pour Natura 2000. Et ça, ça modifie les comportements, parce qu'avant nous étions plutôt dans une posture de police, de protection, et maintenant, on est dans une culture de la négociation, de la médiation.

Il y a bien sûr les évolutions technologiques, avec l'utilisation de nouveaux outils, notamment, nous le voyons sur ce colloque, l'utilisation de *Twitter*, Internet. Du coup, il y a le développement de cultures en réseaux, notamment parce que comme on s'est spécialisés, et que nous sommes dans des nouvelles procédures, il y a un besoin d'échanger avec les autres, de trouver son homologue quelque part.

Tout ça, aboutit à l'apparition d'un nouveau métier, mon collègue m'a dit « si, si, ça c'est très important ! », c'est le métier de médiateur-animateur, qui fait à lui seul l'objet d'une fiche métier. J'ai été chercher sur *wikipédia* la définition de médiateur c'est « *une personne physique qui intervient pour faciliter une communication, rétablir une relation ou transmettre une doléance, transférer un savoir ou une connaissance* ». Dans les espaces naturels, il y a plusieurs formes. Il y a eu tout d'abord les médiateurs en Outre-mer sur les parcs pour mettre en place et installer un parc national, discuter avec les habitants du territoire : « à quoi ça sert un parc ? Pourquoi on vient le faire chez vous ? ». Pour porter un peu la bonne parole, il y a le médiateur qui va faire prendre conscience de l'impact de l'incivilité. C'est-à-dire que nous ne sommes plus dans la répression pure et dure directe, mais dans la médiation plutôt que : « c'est pas bien », « ce serait bien que... », « attention... ». Il y a aussi le médiateur du patrimoine, au sens muséographique du terme, qui va permettre une interaction entre l'objet du patrimoine et le public. Ça c'est un métier qu'on trouve notamment dans les grands sites de France par exemple. Donc il y a de nouveaux métiers porteurs d'une nouvelle vision, de nouveaux outils, mais les questions que cela pose c'est : « *comment faire de la*

sensibilisation, animation, éducation quand ce n'est pas mon cœur de métier ? Quand ce n'est pas ma mission principale ? Quand, des fois, ma formation initiale ne m'a pas complètement formé à ça ? Quand je suis amené dans mon activité à avoir différentes postures... ».

Je vais faire de la police, je vais faire de l'éducation, je vais faire de la négociation, je vais faire de la gestion... C'est compliqué... Cela pose la question aujourd'hui de savoir : va-t-on continuer à avoir des gardes-nature qui font tout ? Est-ce qu'on ne va pas avoir des gardes qui font de la police, et qui continuent à s'appeler gardes, et est-ce qu'on n'a pas des animateurs, qui ne font pas de la police, et qui ne font que de l'animation, de l'accueil, voire de la gestion. Quels dérives cela peut-il amener ?

En terme de formation, les choix que nous avons fait à l'ATEN, c'est celui de formations orientées sur l'ouverture à des publics. Des publics sur lesquels nous n'avons pas l'habitude d'aller, comme par exemple la petite enfance, le handicap, l'adolescence. Des publics dont on ne connaît pas les comportements à l'avance, et surtout des publics pour lesquels on ne va pas pouvoir faire passer un message clair, en terme de connaissances par exemple. Un des grands choix également est de travailler sur ces postures avec des formations sur différentes approches pédagogiques beaucoup plus orientées sur le sensible, le conte, l'art et nature, l'approche symbolique, la nuit, etc. Des formations qui interrogent les valeurs, les fondamentaux... Quelle est ma place ? Où est ce que je vais ?

Finalement avec mon collègue, quand on a réfléchi à ça, on s'est dit « mais... en terme de prospective...est-ce que l'animateur nature de demain, finalement...sera quand même obligé d'aller dehors ? »

Ateliers

1. Les ateliers le verbe et la truelle :

Les professionnels partagent, s'interrogent, analysent et posent des jalons pour demain...

Ces ateliers sont construits autour d'une problématique et sur un thème. Il s'agira de regarder les pratiques d'acteurs, et les défis/leviers/obstacles, durant trois fois deux heures d'ateliers hebdomadaires. L'atelier est guidé par un « animateur-accompagnateur » garant du bon fonctionnement général du groupe et d'un « animateur- témoin » qui guide le questionnement du groupe par des éclairages ponctuels puisés dans sa propre expérience. La dynamique de l'atelier pourra être lancée par un acteur de terrain qui fait vivre ou présente une animation réalisée habituellement dans le cadre de son activité professionnelle.

Présentation des ateliers - Le verbe et la truelle :

Objectifs

- Témoigner de pratiques professionnelles en lien avec la problématique du thème
- Questionner et répondre à la problématique/faire l'état des lieux des pratiques
- Partager les défis, les obstacles et les leviers pour exercer son métier/poser des perspectives.

Les ateliers ont été répartis autour de 10 thématiques :

1. Comment envisager la biodiversité comme un atout et non pas une contrainte ?
2. Eau : quelles éducations pour quelles gestions ?
3. Jardins, espaces verts et paysages : quelles perspectives en EDD ?
4. L'EDD dans le cadre de la formation : quelles pédagogies mettre en oeuvre ?
5. Le passage de l'EE à l'EDD : une continuité ou une rupture ?
6. Agriculture et alimentation : de la fourche à la fourchette, qui et comment éduquer ?
7. Les modes de production durable ou comment éduquer à la complexité ?
8. L'accueil : diversités des publics, multiplicités des demandes, comment faire ?
9. Éduquer ou convaincre, en quoi notre identité forge nos pratiques ?
10. Apprendre dehors, quels enjeux ?

Atelier 1.

Comment envisager la biodiversité comme un atout et non pas une contrainte?

Animatrice : Aurélie Javelle (SupAgroFlorac)

Témoignage éclairé : Yves Girault (MNHN)

Professionnel : Hervé Coquillart, directeur (CEN-RH)

Référent prise de notes : Roger Brouet (DGER)

Vous avez dit biodiversité ?

La définition de la biodiversité semble a priori constituer une pierre d'achoppement si on pense qu'il s'agit là d'un préalable nécessaire. Mais en éducation ce n'est pas vraiment le cas : au contraire confronter des représentations différentes constitue une richesse en soi. Il n'empêche que dans le processus d'éducation à la biodiversité, on peut construire des références communes, partager des définitions, comme on peut être amené à le faire en travaillant avec des acteurs. Tout l'intérêt de cette démarche est de faire participer le public pour amener une prise de conscience des enjeux sur la biodiversité. Il ne s'agit donc plus de définir la biodiversité mais de poser des enjeux au travers de situations problèmes, pour introduire une possibilité de débats, d'échanges.

Biodiversité et territoires

Le travail qu'on peut mener avec des acteurs dans une perspective d'éducation à la biodiversité ne peut guère se concevoir de manière pertinente et efficace s'il n'est pas mené dans le cadre d'un projet partagé. On ne peut pas faire l'économie du temps du projet qui peut être long. S'adapter aux acteurs et aux réalités locales, développer l'écoute, en vue d'une co-construction et réaliser des ajustements progressifs, sont autant de conditions de réussite.

Ces qualités d'adaptation et de souplesse permettront que la biodiversité soit abordée dans le dialogue et non pas imposée de façon agressive.

L'éducation à la biodiversité devrait trouver naturellement sa place dans l'animation de la réflexion territoriale. Pourtant on constate souvent que la protection de la biodiversité est déconnectée des préoccupations locales de nombreux acteurs. Il y a donc un enjeu à imaginer l'éducation à la biodiversité par l'action, ancrée dans la réalité quotidienne, l'usage. Or, si on a le plus souvent les connaissances suffisantes pour aborder la biodiversité sur un territoire, il manque ce lien avec l'environnement perçu et vécu par les acteurs. Cela questionne plus généralement notre lien avec la nature, souvent utilitariste.

Quelle relation au vivant ?

La relation au vivant constitue donc une base incontournable pour construire une éducation à la biodiversité. S'il y a un besoin d'éducation au vivant, on ne peut la concevoir sans un fort lien avec le territoire. Ce qui est important c'est l'ancrage au territoire ; ce sont les spécificités de ce territoire qui vont donner un contexte, et donc une réalité à la biodiversité. Pour cela on doit se confronter au territoire, faire des lectures de paysage, provoquer des rencontres avec des agriculteurs. Nous pouvons interroger ce territoire et ses acteurs sur les géo-symboles partagés (parfois utilisés à des fins économiques et touristiques). Ce n'est qu'à cette condition que la biodiversité cesse de devenir une notion lointaine pour devenir une composante identitaire du territoire, et donc de ses acteurs.

Entre sciences exactes et sciences humaines

Concernant l'enseignement ou l'éducation à la biodiversité, nous savons qu'il s'agit d'un concept et d'un savoir non stabilisé, qui met en jeu la dynamique des espèces, les interactions avec l'Homme, la complexité

des systèmes et de leurs interactions, des questions de valeurs patrimoniales, etc. Cela implique pour l'éducateur de savoir manier l'incertitude, ouvrir les débats, les échanges. Il sera amené à toucher aux valeurs, aux questions d'identité, aux parcours personnels (des éducateurs eux même notamment). C'est bien là une évolution des métiers d'éducation à la biodiversité : les concepts ne peuvent donc plus être seulement abordés du point de vue scientifique, il faut aussi s'interroger sur les aspects socio-culturels.

Symbole choisi par le groupe : La parole : Difficulté de s'entendre, d'échanger. Échanges et expression des représentations. En même temps, possibilité de créer des savoirs hybrides, de partager des cultures, de permettre la construction sociale et l'action.

Atelier 2.

Eau : quelles éducations pour quelles gestions ?

Animateurs : Bruno Righetti (SupAgro Florac), Dominique Dalbin (réseau national gestion et protection de l'eau de l'enseignement agricole)

Référent prise de notes : Flavien Cambon, diplômé SupAgro Florac

Témoign éclairé : Dominique Dalbin

Témoins professionnels : David Meyrueis, technicien de rivière, Sofie Aublin (réseau national EDD de l'enseignement agricole) concernant les classes d'eau.

Savoir être à l'écoute

L'écoute des usagers constitue une compétence clé du métier de technicien en ce qui concerne l'eau et les rivières. Partir de l'expérience du public c'est valider son regard, non pas comme une réalité mais comme un regard qui mérite attention à ce titre. Cette posture nécessite un constant aller-retour entre discours technique et empathie. Pour cela il est important d'adapter ses postures au public voir à la personne, ou plus exactement en partant de la réalité telle qu'elle est perçue par la personne. Il vaut mieux donc en règle générale partir de la problématique locale pour pouvoir ensuite aborder plus globalement les choses.

L'expertise technique au service du savoir-faire de médiateur...

Il n'y a pas contradiction entre la position d'expert et celle de médiateur. Par exemple, dans la discussion en matière de développement durable, il est difficile d'argumenter contre la perception qu'avant "on n'avait pas tout ça et tout allait bien", "ça ne changeait pas". La seule issue est d'utiliser des données mesurables (photos aériennes, par exemple...) et faire preuve d'une grande connaissance du terrain. Le discours militant, de conviction, renforce le dogmatisme des partis. Or il faut au contraire sortir du dogmatisme pour créer du lien. A un certain niveau tout le monde porte une certaine expertise. Pourtant il est nécessaire de désamorcer les préjugés des riverains, et pour cela le technicien doit montrer son expérience et sa compétence technique. Le métier de technicien de rivière met donc clairement en évidence la nécessité de posséder des compétences techniques d'une part et d'écoute et de communication avec le public, les riverains, les élus... de l'autre. Il faut trouver la complémentarité entre ces deux postures a priori paradoxales et essayer de favoriser le "regard commun" sur une situation.

Les compétences indispensables pour cela concernent donc la résolution de problèmes et la subtile combinaison de compétences techniques et relationnelles. On doit souligner l'importance d'une formation continue pluridisciplinaire (droit, scientifique, culturel, etc...) qui prenne en compte la difficulté des jeux d'acteurs.

La complexité ça coule de source

Le domaine de l'eau est particulièrement complexe. Complexité des systèmes naturels, des publics, de la législation, etc. Dans ce contexte systémique il est important de savoir se fixer des objectifs sous peine de se sentir perdu. Il existe une grande quantité d'outils et de ressources sur l'eau, à tel point que la difficulté est de les connaître et de choisir ceux qui conviennent. En revanche se fait sentir le besoin de nouveaux outils plus méthodologiques, permettant d'aborder cette complexité. En termes d'éducation, l'eau constitue ainsi une entrée privilégiée pour aborder la complexité, mais il ne faut pas que celle-ci inhibe le travail sur ces thématiques. Pour les éducateurs et les enseignants, il faut savoir s'appuyer sur les acteurs de terrain, travailler en réseau, développer des partenariats. Il faut aussi savoir prendre le risque de l'erreur.

Cette complexité n'est-elle pas une des caractéristiques du monde d'aujourd'hui en général ? L'eau, élément qui concerne tout être humain à plusieurs titres, peut constituer un véritable levier pour

repositionner l'individu en tant qu'acteur dans le Monde, lui faire prendre conscience de son pouvoir.

Symbole choisi par le groupe : le bâton rongé par les deux bouts par un castor, poli par l'eau et vrillé par un chèvrefeuille : le bâton de parole (médiation), la vis-sans-fin, la spirale ascendante (et non descendante), le bâton de berger (pour guider sur le chemin encore long), la simple branche inattendue, devenue complexe, forme ondulatoire, la baguette du magicien ?...et un peu assommante (le bâton pour se faire battre) !!!

Atelier 4. EE, EDD, et pédagogie ?

Animateurs : Christian Peltier (réseau national EDD de l'enseignement agricole) et Francine Randi (Inspectrice de l'enseignement agricole)

Un glissement sémantique ?

Nous nous posons dans un premier temps la question du glissement sémantique de l'éducation à l'environnement (EE) vers une éducation au développement durable (EDD) et des changements dans les pratiques pédagogiques. Des changements de pratiques touchent autant les enseignants dans leurs savoirs, postures que les éducateurs/ animateurs environnement. Mais est-ce un glissement sémantique ou bien simplement un angle de vue qui est différent ?

Dynamique de projet et problématisation

Dans une situation d'enseignement classique, l'EDD peut être appréhendée par une question clé, un problème. Il s'agit de voir ensuite comment les disciplines peuvent contribuer au traitement de la question. Cela questionne les objectifs d'apprentissage et la construction/clarification des concepts, la posture de l'enseignant/formateur et le métier d'élève.

Dans une dynamique de projet, en groupe, on peut davantage faire des liens avec les démarches globales (comme démarche DD d'établissements, ex. A21). On pourra travailler les représentations, les obstacles, les valeurs et donc une culture commune/partagée. Cela veut dire s'organiser collectivement, en réseau, développer la posture réflexive et le temps de formation/co-formation (formation continue), sortir du court terme et voir comment nos métiers sont ré-interpellés et quels sont les enjeux actuels.

L'EDD pour agir et penser en liberté ?

Dans cette perspective, il est intéressant de tisser des liens entre le milieu de l'éducation formelle et le milieu de l'éducation non formelle et aussi de solliciter les pédagogies actives notamment pour les élèves en difficulté. Sortir des savoirs scolaires et des méthodes classiques redonne de la motivation et de l'envie notamment pour les élèves en difficulté. L'EDD est une opportunité pour s'intégrer dans une approche systémique, transversale, transdisciplinaire, éventuellement problématisée. Il s'agit de mettre en œuvre des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves peuvent agir et penser en liberté.

Cela permet de traiter des valeurs et d'oser prendre des risques (pédagogiques!). On peut alterner les pédagogies en fonction des objectifs. Enfin l'esprit critique est mobilisé au travers d'une formation au jugement, à l'analyse, à la prise de recul. La mise en perspective et la créativité sont aussi des éléments clés. Alors se poseront les questions du consensus et du compromis, de la citoyenneté, voire d'une nouvelle citoyenneté ?

Comment l'EDD induit des changements professionnels ?

L'EDD (comme l'environnement) impose une vision/approche systémique. Cette approche qui nécessite la trans/pluridisciplinarité, nécessite également une vision claire des concepts/ notions en jeux.

L'EDD invite à la souplesse, aux allers-retours, aux entres-deux. Cela nécessite d'avoir des « cartes » et des « boussoles » pour se repérer dans la diversité des approches et des possibles. L'enseignant/éducateur est aussi apprenant. Il faut naviguer entre différentes échelles spatiales (local, global, ici et ailleurs...) et temporelles. Cela veut dire se former, faire évoluer les pratiques pédagogiques, éducatives, s'approprier des

nouveaux outils, de nouveaux cadres, de nouvelles démarches, revoir sa posture d'éducateur (enseignants, formateurs, animateurs) et se professionnaliser. Cela peut se faire notamment par l'usage de l'analyse de pratiques professionnelles. Le temps de la réflexivité (de la conscientisation) de ses pratiques doit être pris.

Les démarches de développement durable de structures (type Agenda 21) sont de fait aussi des terrains d'EDD. En effet cette dynamique impulse une évolution professionnelle en entraînant le décloisonnement entre disciplines, entre corps de métiers. On y voit émerger de la solidarité entre acteurs, de la complémentarité des approches et des postures (enseignants/associations).

De façon plus large, l'EDD permet de revoir les marges de liberté au sein des cadres institutionnels et formels et d'agir pour les faire évoluer. Cela implique une ouverture vers l'extérieur, sur les territoires (ancrage territoriale nécessaire), à la pluralité, à la question du sens (pour nos publics, dans nos valeurs...). Cette nouvelle posture demande de l'accompagnement, des outils de médiation/communication. Finalement, il faut savoir d'où l'on parle : en ancrant ses pratiques dans les courants issus de la recherche, en s'interrogeant sur l'éthique, l'engagement, en partant des représentations, en prenant en compte le point de vue de l'apprenant, voire des familles.

Atelier 5.

Agriculture et alimentation : de la fourche à la fourchette, qui et comment éduquer ?

Animatrice : Nathalie Bletterie (SupAgro Florac)

Référent prise de notes : Jean Simonneaux (ENFA)

L'alimentation un champ socioculturel

L'éducation à l'alimentation présente de nombreux intérêts, tant du point de vue des enjeux sociétaux que sur le plan éducatif. En effet la nourriture a une fonction culturelle et sociale. C'est pourquoi il est délicat de dire à des enfants de changer leur alimentation car c'est parfois un des liens forts qui les ramène à leur culture pour ne pas dire le seul. Si tout est nouveau, le changement est trop important, il faut changer seulement une partie du repas et faire progressivement. L'accompagnement est primordial. Cela nécessite de sensibiliser les élèves et les parents pour préparer le changement d'habitude. Il faut agir en amont du changement. Il est nécessaire de travailler sur le goût, la convivialité. Le travail sur le bio prend place dans un deuxième temps seulement.

L'importance du projet

Lorsqu'on aborde l'alimentation aux travers de réponses/actions trop ponctuelles, morcelées, il en ressort un manque de lisibilité et de cohérence. C'est pourquoi il apparaît important de fonctionner au moins à moyen terme pour travailler en dynamique de projet. Les projets autour de l'alimentation permettent d'innover. En dehors des grands projets, on peut mettre en place des ateliers en travaillant sur le goût, la couleur, l'olfactif, les aliments du terroir. On peut réaliser des lectures d'étiquettes pour connaître la provenance des produits. Il existe aussi des animations dans les fermes pédagogiques, auprès d'artisans-boulangers, permettant aux jeunes de mettre « la main à la pâte ».

Mettre en place de bonnes conditions

Travailler sur l'alimentation, c'est souvent se confronter aux préjugés. Un travail sur les représentations est nécessaire pour déconstruire les idées reçues et repartir sur du concret, du vécu. Il est nécessaire d'inclure les parents, les gestionnaires, les chefs cuisiniers, les différents participants dans le projet. On essaye de mettre en place des outils de sensibilisation en recentrant sur l'origine de l'aliment (saison, prix, terroirs) mais aussi en sensibilisant sur le volet social. Il s'agit de mettre en place un dispositif centré avant tout sur le local, plus que sur le durable.

Il y a parfois des difficultés dans les établissements scolaires de l'enseignement agricole, en terme de moyens et de motivation. Bien sûr ça marche mieux quand les cuisiniers sont motivés, par exemple quand il est nécessaire d'équiper les cuisines pour stocker du frais, et quand on propose aux cuisiniers de se former aux légumeries. Cela veut dire de se réapproprier un savoir-faire qui est astreignant en terme d'hygiène et de travail.

Du côté animation, on se trouve souvent confronté à la tension entre être agriculteur/boulangier (vivre de son métier) et avoir une activité d'animation, d'accueil pédagogique.

Symbole choisi par le groupe : foulard de soie qui symbolise le travail commun, aller au delà de "soi", symbolise le champ, le pont ...

Atelier 6.

Les modes de production durable ou comment éduquer à la complexité ?

Animateur : Philippe Prévost (Montpellier SupAgro)

Témoign éclairé : Michel Etienne (INRA)

Quelle posture éducative ?

Cet atelier représente une opportunité de croiser les regards d'agriculteurs et d'enseignants de l'enseignement agricole. La problématique proposée concerne toute personne impliquée dans un mode de production agricole.

La problématique posée vient interroger le dispositif d'enseignement agricole pour faire émerger les marges de manœuvre susceptibles d'être explorées pour faire évoluer les objectifs, les modalités... En fonction des leviers et obstacles existants.

Aborder les espaces et outils de production de manière complexe suppose une posture singulière. Or, celle-ci ne se déclare pas et peut être développée par la formation. Les échanges noués lors de cet atelier ont permis de décentrer les regards des enseignants et de questionner leurs pratiques pédagogiques et éducatives.

Comment faire pour travailler avec des personnes qui ont des visions et des façons de faire différentes ? Comment valoriser les savoirs des plus anciens et les concilier avec des approches davantage systémiques ? Peut-on parler d'obstacle générationnel ?

Il ne suffit pas de parler la même langue pour partager le même langage. Les mots ont une grande importance... Ainsi, de nombreux obstacles potentiels sont liés à la sémantique. Il faut également considérer : le temps disponible pour des pédagogies de projet, actives, les difficultés liées aux évolutions de postures et les conséquences sur l'identité professionnelle que se forge chacun, les modalités de contrôle des connaissances tel qu'il se pratique dans l'enseignement...

Leviers et outils

Les leviers potentiels se situent dans le travail de groupe et la confrontation des idées (notamment entre les jeunes), la clarification et l'utilisation du vocabulaire (langage commun, partagé, co-construit), le fait de présenter différents modes de production et des outils proposant au jeune de rentrer dans un autre modèle (par exemple jeu de rôle)...

Il semble important d'accompagner l'appropriation d'outils professionnels par les enseignants pour éduquer les jeunes à la complexité. Des outils et méthodes de diagnostic d'exploitations intégrant des démarches systémiques existent, notamment concernant la prise en compte de l'interface recherche-terrain (travaux de Michel ETIENNE).

Un autre levier consiste à mettre en place et pérenniser des groupes réguliers d'analyse de pratiques pour aider les enseignants à prendre du recul et analyser leurs façons d'aborder la complexité.

La PAC peut être une opportunité, du fait de son double statut : obstacle, en ce qui concerne l'agriculture durable et les difficultés de communication et de compréhension mutuelle ; levier, car l'analyse de ses modalités de mise en œuvre implique une approche systémique (les différentes échelles de temps et d'espace à prendre en compte).

Pour accompagner le changement et faire évoluer le dispositif pédagogique il est nécessaire que chacun puisse construire du sens à ses démarches. Se pose alors la question du « retour sur investissement », avoir des projets et des outils "gagnant-gagnant". On peut, pour cela, s'appuyer sur de nombreux témoignages de personnes "faisant autrement" et choisir des exemples pertinents.

Symbole choisi par le groupe : plusieurs idées : gouvernail, boussole, pour équiper la personne qui navigue sur un milieu instable. La pomme, comme tout simplement le fruit de notre atelier (exercice premier jour sur le verger de pommiers durable), comme quelque chose de fragile, (elle peut périr), mais aussi nourricière et donc essentielle pour nous, ... Nous avons parlé de diversité, nous aurions pu aborder les questions de symbolique... Mais là ! où s'arrête-t on ? Notre phrase d'accompagnement ? Quelques notes, pom, pom, pom, pom !

Atelier 7.

L'accueil : diversités des publics, multiplicités des demandes, comment faire ?

Animatrice : Marie Sylvie Auffret (La Bergerie Nationale)

Témoign éclairé : Sylvia Pelissier (CIVAM Racines)

Témoign professionnel : Jean-Christophe Barthes (Agriculteur en bio qui accueille à la ferme)

Des échanges de pratique à favoriser

Travailler avec du public revient, nécessairement, à faire l'expérience de la diversité, de l'hétérogénéité. Au niveau des parcs nationaux, des enquêtes sont réalisées régulièrement pour connaître les profils des visiteurs, leurs attentes ... Afin d'adapter la réponse à cette réalité-là. Soigner l'accueil pour aiguiller le public permet d'identifier et de canaliser la diversité des demandes.

Toutefois, l'idée de ne pas satisfaire tout le monde est-elle acceptable ? Dans la négative, comment mutualiser les pratiques sur l'accueil des publics ?

L'objet de cet atelier est d'explorer, d'échanger autour des pratiques favorisant la prise en compte des diversités.

Ainsi, ont été abordés les dispositifs favorisant la collaboration entre générations et/ou le coaching entre participants, l'échange de pratiques ou encore la co-formation permettent de faciliter les dynamiques de groupe.

D'autre part, à l'échelle d'une structure, le travail en réseau, en collectif pour faire face à la multiplicité des demandes permet d'apporter des réponses adaptées.

La fonction d'accueil peut être partagée (« accueil partagé » : chaque animateur assure la fonction d'accueil à tour de rôle).

L'accueil, une interface capitale

Quelque soit la structure, le personnel dédiant une partie de son activité à l'accueil est capital. Or, il s'agit souvent de postes peu valorisés, avec des personnels aux statuts précaires à qui est confiée cette mission d'accueil. La question de l'accueil est donc également une question de formation et de statut.

En résumé, la diversité des publics nécessite des stratégies soulignant l'importance du réseau, du collectif, l'importance de l'accueil ("aiguillage") et du travail collaboratif.

Les obstacles au développement d'un accueil de qualité sont les suivants : méconnaissance des spécificités de ce public, peu d'intérêt pour les enjeux du développement durable (centré sur des préoccupations personnelles), difficulté pour les enseignants à sortir de leur classe (financement, temps, responsabilité), question du principe de précaution (risque zéro), judiciarisation des comportements.

A contrario, les leviers sont l'identification du niveau de participation qu'on envisage (anticipation), l'établissement d'un lien de confiance en créant des moments de convivialité, les démarches permettant de mobiliser et rendre acteurs les publics, la soif d'apprentissage des jeunes et moins jeunes, la curiosité, le questionnement, la démarche expérimentale...

Mettre « en musique » ces dispositifs n'est pas à négliger. L'accueil est une interface capitale... Il se travaille !!

Atelier 8.

Éduquer ou convaincre, en quoi notre identité forge nos pratiques ?

Animateur : Michel Vidal

Témoins éclairés : Marie Romanens (psychothérapeute) et Patrick Guérin (psychologue)

De quoi devons-nous convaincre ?

Comment jouons-nous entre le papier cadeau et le contenu ? Dans l'idée de convaincre, il y a la notion de manipulation. Nous sommes un système vivant qui réfléchit, qui pense. Nous avons besoin de sécurité pour accepter un message, c'est indispensable. Lorsque nous ne nous sentons pas respectés, nous nous bloquons. Dans certains cas, pour faire passer un message, on utilise la souffrance, on se pose dans un rôle de missionnaire. Il est alors important de poser un contexte d'alter-ego. Avec un enfant, nous sommes dans une relation d'accompagnement, pas dans la conviction. De quoi devons-nous convaincre ? A quoi éduque-t-on ? De quoi devons-nous convaincre ?

Si on impose sa vision du monde, ces convictions peuvent potentiellement créer de la résistance.

Comment convaincre la personne de réfléchir avec d'autres, de l'amener à se questionner ? Il est important d'accepter que nous ayons envie de convaincre. Nous sommes limités sur le fait d'accepter la liberté de l'autre. Il s'agit d'être dans une autre posture, d'« inviter l'autre ». Faire attention aux messages non verbaux. Être vigilant sur le conflit verbal/non verbal représente une clé importante pour une communication de qualité.

Concernant la situation actuelle et la crise écologique, comment faire vivre, ressentir que la nature existe pour elle-même ? La distinction Homme/Nature est perturbante. Pourtant, l'Homme ne fait-il pas partie de la Nature ?

« Pour agir, agissons d'abord sur nous »

Un travail sur nos angoisses est nécessaire, afin d'identifier et de lever les obstacles, ne pas être manipulés par la peur. Notre contexte émotionnel (interne et externe), notre rapport à la nature et notre posture vont influencer sur notre manière de transmettre l'information et ce sentiment de Nature. Si on est en paix avec la Nature, on pourra la transmettre en douceur. Installer un dialogue entre convaincre et éduquer semble nécessaire. Notamment, s'exprimer en « je » permet de ne duper personne... Nous sommes conscients de notre « non neutralité ». L'exprimer prévient la partialité. Dans l'accompagnement de la personne, offrir des espaces de cheminement représente une façon de ne pas imposer une trajectoire et facilite le passage de l'information « endoctrinement » à la prise de conscience de notre manière d'être et de faire.

Symbole choisi par le groupe : le panier représente la fragilité : la brindille d'osier est fragile en soi et puissante une fois entrelacée. Rassembler correctement des expériences et des choix possibles. Au marché des idées, je remplis mon panier : les idées trop minces passent à travers les mailles et trop d'idées pesantes cassent le panier.

Atelier 9 et 10.

Apprendre dehors, quels enjeux ?

Animateurs : Emmanuel Redoutey (animateur nature et accompagnateur en montagne), Dominique Cottreau (Consultante formatrice)

Témoign éclairé : Arnaud Rosinach (Le Merlet)

Apprendre hors de l'école, pourquoi ?

Il est nécessaire d'en faire la distinction (dehors / hors école). Aussi quand on est habitué à vivre dans un environnement de béton, se trouver dans un contexte naturel peut être violent. La relation avec l'environnement est une réelle question. Est-ce que « le dehors » facilite ou fait obstacle, est-ce que certaines tâches sont à organiser obligatoirement dehors ou plutôt dedans? Quelles sont les différences d'apprentissages entre dehors et dedans ? Lequel est le plus favorable pour l'apprenant ?

« Si j'ai le choix entre rencontrer le berger et parler moi même en tant que pédagogue de ce métier, je préfère organiser la rencontre avec le berger. C'est un échange avec le personnage en réel. Abstraire c'est retirer de la matière sur le concret. »

C'est important de favoriser un contact avec le réel (environnement), susciter l'envie du public ou des apprenants, leur permettre de découvrir l'environnement proche pour leur permettre de sortir du virtuel. Apprendre dehors mais pourquoi faire? Accroître une sensibilité à l'environnement, être dans le concret d'un métier...

Les enjeux, les freins

Dehors ou dedans : les enjeux et les freins sont différents. Dans le défi d'apprendre dehors, on sollicite une mémoire visuelle, dont la mémoire associative. On utilise un panel de manières de mémoriser que l'on n'aurait pas en classe : « ils ont retenu ça car ils ont vu ça en même temps ». Dehors, on multiplie les approches et les chances de toucher un plus grand nombre d'individus par rapport au travail en classe.

Il existe une dynamique appelée "Sortir !" réunissant des acteurs du réseau « École et Nature ». Ils se questionnent sur les difficultés pour faire sortir les publics dehors. Parmi les freins identifiés : le risque zéro. Il est intéressant de consulter les films d'archives pour constater ce qu'on faisait faire aux enfants il y a 20 ou 30 ans !! Cette question des freins pour aller dehors interroge également nos représentations respectives de ce « dehors », de la nature.

Conditions pour apprendre « dehors »

Finalement, apprendre dehors permet la rencontre (entre apprenants et avec un acteur de terrain), d'être en prise directe avec le vécu, le réel. Le concret, permet des continuités en salle pour échanger sur le sensible, le réel, le contexte ressenti. Le territoire peut être un médiateur (notion d'écoformation).

Ce qui peut y faire obstacle ce sont le manque de temps, les conditions météorologiques ou organisationnelles, la place du pédagogue (perte de maîtrise, nouvelles postures), les peurs, le sentiment de dispersion, les contraintes réglementaires et financières, le manque de connaissance des bienfaits du dehors, les difficultés de concentration, la taille du groupe, le confort de l'apprentissage.

Le groupe a repéré quatre points de vigilances/ de questionnement pour « apprendre dehors » :

- la qualité du public : comportements des apprenants, apprenants acteurs ?
- la question organisationnelle : temps de préparation, la nécessité du « temps passé dehors ».

- le processus pédagogique et le cycle d'apprentissage expérientiel : restitution, passage à l'abstraction, ergonomie cognitive
- le contexte sociétal : analyse des tendances de la société, société marquée par le virtuel, normes, codes d'apprentissages, coupure avec le terrain..

Symbole choisi par le groupe : motte de terre dans son cellophane. "Sortez couverts"

Le cellophane, c'est l'idée d'être enfermé et tous les obstacles qui se posent au fait d'aller dehors. La terre c'est le côté matériel de construction des apprentissages et des personnes, symbole de nature, côté durable et renouvelable, côté fertilité, côté nourricier, matrice, la vie. "Matière de construction des apprentissages et des personnes à cultiver!..ça nous emballe!.. Sortez couverts"

2. Les ateliers découvertes:

Les professionnels explorent des démarches, découvrent des outils, pour leur permettre de prendre de la hauteur et/ou du recul sur leurs pratiques, sur leurs métiers.

Présentation

Ces ateliers sont destinés à faire découvrir aux participants des outils d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Durant 1h30 les participants sont sensibilisés à la démarche particulière de leur choix. Réfléchir et prendre du recul sur sa pratique permet de mettre des mots sur ses actions, de voir toutes les interactions qui peuvent se jouer et ainsi de faire évoluer ses postures, ses activités, ses actions, son travail...

Très concrètement, il s'agit de « descendre de son vélo pour se regarder pédaler tout en expliquant comment on pédale au mieux ».

Ce détour réflexif amène les participants à poser un regard, nouveau et/ou différent, critique et constructif sur leurs activités afin de participer à la production de savoirs, à la professionnalisation des acteurs qu'ils sont et à l'évolution de leurs pratiques. Ainsi, les outils présentés, dont la diversité s'adresse aux différentes sensibilités, permettent de partir en exploration « à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1993).

La dynamique de ces ateliers est assurée par le tissage d'un lien étroit avec les réalités professionnelles des personnes présentes.

Objectifs

- Partager des expériences et des réflexions sur ces expériences ;
- Découvrir un outil, une démarche destinée à favoriser une analyse de sa propre pratique ;
- Découvrir une façon différente de poser son regard sur sa propre pratique ;
- Discuter de l'intérêt de ces démarches pour développer et renforcer sa professionnalisation.

Quels ateliers, quelles approches ?

1. Interroger notre propre éducation : les démarches d'autobiographie environnementale... Animatrices : Dominique Bachelart et Marie-Laure Girault
2. L'entretien d'explicitation : un récit professionnel... Animateur : Michel Vidal
3. Analyse de l'activité : le film de votre vie professionnelle ! Animateurs : Loïc Braïda et Madeleine Blanchard
4. Le geste juste : à l'écoute de son corps... Animateur : Marie Claude Ozanne
5. Jeux d'écriture. Animateurs : Orane Bischoff et Alain Manuel
6. Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) / Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP). Animateur : David Kumurdjian
7. Groupe de parole. Animateur : Emmanuel Guyot

Conclusion :

Éduquer au développement durable : nouveaux défis, nouvelles pratiques dans les territoires ?

Du 09 au 12 juillet 2012, à Florac, s'est tenu le 5ème colloque international de l'Institut d'éducation à l'agro-environnement, qui a réuni 120 acteurs de l'éducation au développement durable sur les territoires. Inscrits dans le territoire de la francophonie (Québec, Belgique, Suisse...), les professionnels présents, issus de la recherche, de l'enseignement, de la gestion et de la production ainsi que de l'animation sur les territoires se sont retrouvés pour travailler, échanger, réfléchir sur « Eduquer au développement durable : nouveaux défis, nouvelles pratiques dans les territoires ? ». Animé de manière collaborative afin de favoriser l'intelligence collective, les rencontres et la convivialité, cet éco-événement était articulé autour d'apports théoriques et de phases d'ateliers et de forums (paroles d'acteurs-praticiens, partages d'expériences et d'outils).

Nous avons choisis de vous présenter les échanges issus de ces rencontres, sous format papier et sous format informatique via le site internet : les productions sont en ligne sur le site :

<http://www.colloque-supagroflorac.fr/2012/>

SupAgro Florac
9, rue Célestin Freinet
BP 35 - 48400
+33(0)4 66 65 65 65
www.supagro.fr/florac

Les questions de vocabulaire et de vigilance sémantique auront tout de même été évoquées tout au long des trois jours de colloque, tout en invitant à la bienveillance, et au dépassement des clivages historiques EDD et EEDD. Il s'agit de regarder ensemble dans la direction d'un nouveau paradigme qui sort de l'unique logique économique pour remettre l'humain, le sens, la relation au centre du projet de société. Pour cela, les grands témoins ont invité les participants à formuler des vœux, pour l'EEDD, pour l'avenir. L'EDD prend désormais sa place. Une culture partagée de l'EDD émerge. Aujourd'hui, il semble admis par un grand nombre d'éducateurs que, lorsque nous faisons de l'EEDD ou de l'EDD, il est nécessaire d'éduquer à une approche systémique et complexe du monde, à l'esprit critique, à l'engagement citoyen et à l'incertitude... C'est une nouvelle perspective sociétale qui bouleverse les postures et pratiques professionnelles et qui nécessite de nouvelles compétences afin d'adapter son geste professionnel en fonction du contexte dans lequel il s'applique, pour agir en professionnel citoyen « éclairé ».

Pour cela, des outils de professionnalisation sont à mettre à disposition des acteurs, comme l'analyse de pratique, par exemple. C'est un des chantiers actuels de l'enseignement agricole qui souhaite professionnaliser les acteurs au cœur des métiers de l'agriculture, des territoires, de la nature et de l'environnement.

