

Jeunesses, pratiques et territoires
Cahiers de l'action
n°47

Pratiques écologiques et éducation populaire

Coordonné par Lionel Larqué et Emmanuel Porte

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Cahiers de l'action n°47

Décembre 2016

Directeur de la publication

■ Thibaut de Saint Pol

Directeur de la collection

■ Emmanuel Porte

Coordination éditoriale

■ Marianne Autain

Secrétaire de rédaction

■ Christel Matteï

Réalisation graphique

■ Maguelonne Rosovsky (mr@kit-de-com.fr)

Contact rédaction

■ porte@injep.fr

Diffusion

■ Tél. : 01 70 98 94 35

Courriel : publications@injep.fr

Boutique en ligne : <http://www.injep.fr/boutique/>

Lionel Larqué, Emmanuel Porte (coord.), *Pratiques écologiques et éducation populaire*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 47, Paris, 2016.

Les propos énoncés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

ISBN 978-2-11-138521-4

Dépôt légal à parution

AVANT-PROPOS

EMMANUEL PORTE	7
----------------------	---

INTRODUCTION

LIONEL LARQUÉ, EMMANUEL PORTE

Un retour aux sources?	9
------------------------------	---

QUESTIONS • RÉFLEXIONS

MARIE JACQUÉ

L'éducation à l'environnement: entre engagements utopistes et intégration idéologique	13
Des projets pédagogiques entre naturalisme scientifique et écologie politique	14
L'éducation à l'environnement: la compétence gestionnaire des associations.....	16
De la formation au formatage de l'écocitoyen	18

CLAUDE BOURQUARD

Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne	21
Un besoin éducatif ancien.....	21
La concrétisation dans les années 1960-1980.....	22
De la posture militante à la posture éducative	22
Les pédagogies mises en œuvre.....	22
Construire la transition	23

JEAN-LOUIS MARTINAND

Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable	25
Développement durable: enseigner ou éduquer?	25
Éduquer au développement durable	27
Problématique éducative (politique et stratégique) de l'EDD	29
Esquisse problématique (pédagogique et didactique) pour l'EDD	32

PRATIQUES • ANALYSES

ANNE-CAROLINE PRÉVOT, ANNE DOZIÈRES, SÉBASTIEN TURPIN, ROMAIN JULLIARD

Les réseaux volontaires d'observateurs de la biodiversité (Vigie-nature): quelles opportunités d'apprentissage?	35
Participation et acquisition de connaissances	36

De la participation aux observatoires de biodiversité à l'évolution des comportements	38
Conclusion.....	39
SABRINA CARON	
Initier à l'action écologique par la mise en œuvre de formes renouvelées de production et de dissémination des savoirs	41
La pratique des sciences et la mise en débat : deux méthodologies au service des transitions	42
Le rôle clé du médiateur.....	42
Partir des lieux de vie de chacun et des spécificités des territoires	43
L'importance de nouveaux partenariats.....	43
Accompagner les personnes et les structures	44
S'appuyer sur une pratique d'enquête.....	45
Un réseau en mouvement implique un positionnement politique.....	46
GUILLAUME BAGNOLINI	
Inventaire fac' : un programme de science participative sur les campus étudiants	47
Introduction	47
Histoire d'un projet étudiant en trois étapes	48
Modèles d'action et dimension participative	49
Un projet à consolider.....	50
Conclusion.....	53
GILLIANE LAURENT	
Vers une réappropriation citoyenne de la technique dans le contexte de la transition écologique.....	55
OSE : un mouvement à trois dimensions	55
OSE France : l'association française	56
Homo reciprocans <i>versus</i> homo economicus	59
RAFAËL RICARDOU	
De la solidarité internationale aux enjeux de la transition écologique : rôle et place des organisations de solidarité internationale issues des migrations	63
Du (co)développement au développement durable	64
Ancrer le développement durable dans l'échange	65
Documenter les pratiques pour donner à voir l'engagement.....	67
HERVÉ PRÉVOST	
L'éducation relative à l'environnement dans les centres A'ERE	69
Les Francas et la question des pratiques écologiques	69
Des pratiques éducatives nourries de l'enjeu environnemental.....	70

Le programme national Centre A'ERE.....	71
Ouverture sur l'éducation populaire.....	73

PISTES

GENEVIÈVE FONTAINE

Économie sociale et solidaire et éducation populaire au développement durable : l'expérience du pays de Grasse.....	77
Un croisement d'acteurs.....	78
Une gestion en commun	79
Un rendez-vous manqué?	80

JULIAN PERDRIGEAT

Loos-en-Gohelle, une ville en transition écologique	
L'implication des habitants, au cœur du développement durable	81
Retrouver du sens en impliquant les Loossois	81
Une démocratie d'exercice... ..	81
... qui encourage les initiatives des habitants.....	82
La ville en transition	83

RESSOURCES

Bibliographie	85
Répertoire des sigles.....	86

AVANT-PROPOS

La collection des « Cahiers de l'action » est tournée vers l'analyse des pratiques associatives et des enjeux contemporains qui concernent les acteurs et professionnels de la jeunesse, dans une démarche d'éducation populaire. Nous avons souhaité aborder dans ce nouveau numéro les enjeux de l'adaptation au changement climatique alors que la France accueillait, au tournant de l'année 2016, la Conférence internationale sur le climat (COP21).

Dans la continuité des 4^{es} rencontres de l'INJEP (février 2016) organisées en partenariat avec la plateforme Alliance Sciences Sociétés (ALLISS), nous avons fait le pari d'un croisement entre pratiques écologiques et pratiques éducatives. En 2012, Jean-Claude Richez¹ avait pu rappeler l'importance de la thématique du développement durable pour les mouvements d'éducation populaire, à la fois en termes d'enjeu éducatif mais également au titre d'un rapport à la citoyenneté et à l'émancipation.

Cet ouvrage vient prolonger ces interrogations en proposant de s'intéresser aux pratiques des acteurs de manière à éclairer un paradoxe : les acteurs d'éducation populaire interviennent sur les questions relatives au développement durable sans pour autant que cela impacte massivement leurs pratiques éducatives, cependant que les acteurs écologiques investissent largement de nouvelles manières de mobiliser sur l'adaptation au changement climatique inspirées de formes horizontales et de pédagogies actives sans pour autant avoir le sentiment d'intégrer une dimension éducative forte à leurs actions.

Collection ouverte sur le croisement des réflexivités, celles ancrées dans la recherche, dans les pratiques professionnelles ou associatives aussi bien que dans l'expérience de l'action publique, la collection des « Cahiers de l'action » a de ce fait semblé être un espace adapté pour ouvrir un dialogue sur ces enjeux. Ce numéro 47 constitue la première pierre d'une discussion à poursuivre en s'inspirant de l'inventivité analytique des acteurs et des chercheurs.

EMMANUEL PORTE,
directeur de la collection

1. « Développement durable, environnement, jeunesse et éducation populaire », Fiche Repères, INJEP, 2012 (www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr5_developpementdurable.pdf?overlay-context=article/fiches-reperes-4269.html).

INTRODUCTION

Un retour aux sources ?

LIONEL LARQUÉ,
délégué général d'Alliance Sciences Sociétés (ALLISS)

EMMANUEL PORTE,
chargé d'études et de recherche à l'INJÉJ

Jamais les mouvements d'éducation populaire n'ont déserté le terrain des défis écologiques. De grandes figures et de grands courants irriguent en continu leurs trajectoires et leur histoire. Mais selon les époques, les utopies dominantes, les situations sociales et politiques, elles ont été plus ou moins reconnues ou dynamiques. Toutefois, comme dans d'autres champs d'action, ces préoccupations pionnières se sont progressivement accompagnées d'une tendance à la scolarisation des pratiques. Les raisons tiennent autant à la professionnalisation d'un certain nombre d'acteurs qu'au développement, au sein de l'école, de préoccupations écologiques croissantes. De ce point de vue, ce ne sont pas uniquement les questions écologiques qui ont muté, mais tout autant les postures et pratiques pédagogiques.

En outre, il n'est pas innocent de constater que, dans un même temps, le retour de réflexions intenses sur notre rapport à la nature et la connaissance (réflexions sur les communs¹ par exemple) s'inscrit dans les projets émancipateurs d'éducation populaire. Les contradictions liées à la fulgurance des impacts numériques et les perturbations engendrées sur le terrain éducatif se déroulent concomitamment d'un développement de recherches citoyennes et participatives, de nouvelles formes de coproductions de connaissances (*open data*, *open science*, recherche-action², innovations distribuées, *crowdsourcing*³). Ainsi observe-t-on de façon de plus en plus régulière des rapprochements entre les démarches et les acteurs de l'école et de l'éducation populaire. Au-delà des frontières institutionnelles, se partagent des outils, des méthodes actives, des pratiques plus horizontales, souvent insérées dans les territoires. Dans ce registre, il semble que le besoin pour les acteurs de questionner, toujours et encore, les pratiques, les initiatives, les gestes, interroge également le sens de ces pratiques, plus que des dispositifs, des formats ou des « cadres ». Indéniablement, au travers des enjeux éducatifs des pratiques écologiques, les professionnels, les habitants, les enfants et les jeunes trouvent une matière rare pour interroger de manière sensible leur rapport au monde, à la nature, aux autres et à soi. L'écologie, en ce sens, peut être perçue comme une source intarissable et concrète de sens pour les individus et les groupes humains structurant une citoyenne active.

1. Voir Repères, p. 11.

2. Voir Repères, p. 11.

3. Externalisation ouverte ou production participative.

INTRODUCTION

Malgré tout, si une culture écologique s'est construite au fil des décennies, la question du modèle éducatif qu'elle accompagne est insuffisamment posée. Quels sont les impacts des enjeux de l'adaptation au changement climatique sur les pratiques, les postures, les métiers des acteurs éducatifs ? Assiste-t-on à un retour en force d'une éducation en plein air, « pour de vrai », comme se sont plu à le formuler certains participants des 4^{es} Rencontres de l'INJEP de février 2016 ? En croisant l'éducation « par », ou « à » l'écologie, n'aurions-nous pas les ferments d'un questionnement sur les catégories avec lesquelles travaillent depuis des années les acteurs éducatifs et les politiques publiques ? « Éducation populaire », « éducation à l'environnement », « culture scientifique et technique »...

Ce numéro de la collection « Cahiers de l'action » propose donc une contribution à ces interrogations à travers le croisement de réflexions autour des pratiques écologiques et éducatives issues de la recherche ou de pratiques d'acteurs associatifs. Il est essentiel de partir des pratiques, des intentions et des analyses des acteurs pour saisir l'importance des défis d'une citoyenneté écologique, de logiques *open source*, des démarches de sciences participatives, d'observatoires citoyens de la biodiversité... Comment comprendre et dialoguer avec des pratiques plus horizontales tournées vers la « fabrique », « le faire » qui est un des postulats essentiels des pratiques de pédagogie active depuis un siècle et demi ? Une citoyenneté active contemporaine sans éducation écologique ambitieuse a-t-elle du sens ? À l'ensemble de ces questions, ce numéro apportera une contribution prolongeant les échanges des Rencontres de l'INJEP 2016 organisées en partenariat avec la plateforme Alliance Sciences Sociétés (ALLISS).

REPÈRES

En matière de pratiques écologiques et éducatives, l'influence des nouveaux termes du débat en rapport avec la diffusion d'une culture numérique et la montée en visibilité d'un mouvement international autour des communs est palpable. Il est apparu nécessaire de préciser quelques notions pivots.

Les communs sont des éléments qui n'appartiennent à personne et qui sont partagés par tout le monde. Cela peut être des ressources, des objets, des biens, mais aussi des savoirs, des connaissances : le grand jardin public de Boston ; les pâturages médiévaux ; les logiciels libres... Inspirés des travaux du prix Nobel d'économie (2009) Elinor Ostrom, les communs sont défendus par des communautés d'utilisateurs (*commoners* en anglais) gérant ensemble un commun. L'importance du mouvement tient autant dans l'identification de communs que dans la régulation sociale dont il fait l'objet. Un commun peut être identifié comme tel par le fait qu'il sort d'une logique de captation, de privatisation, d'enclosure. Ainsi, ce mouvement participe d'une logique de partage, d'accès à la culture et au service et d'auto-organisation collective basée sur l'autonomie qui intéresse les acteurs de l'écologie et de l'éducation populaire.

L'**open data** ou **donnée ouverte** est une donnée numérique dont l'accès et l'usage sont laissés libres aux usagers. Elle peut être d'origine publique ou privée, produite notamment par une collectivité, une association, une communauté d'utilisateurs, un service public ou une entreprise. Elle est diffusée de manière structurée selon une méthode transparente et une *licence ouverte* garantissant son libre accès et sa réutilisation par tous, sans restriction technique, juridique ou financière. L'ouverture des données représente à la fois un mouvement, une philosophie d'accès à l'information et une pratique de publication de données librement accessibles. Elle s'inscrit dans une tendance qui considère l'information publique comme un bien commun dont la diffusion est d'intérêt public et général.

La notion de **science ouverte** (*open science* ou *open research* pour les anglophones) recouvre un ensemble de pratiques, fondées sur le recours à l'Internet, aux outils de travail collaboratif et du web social, qui peuvent être utilisés dans l'ensemble de la démarche académique ; de la formulation de questions et d'hypothèses scientifiques à la diffusion/vulgarisation des résultats de recherche, en passant par la discussion des méthodes, protocoles, résultats... En France, la tendance oriente plutôt ce débat autour de la notion de « sciences participatives », coopération entre recherche et société.

La désignation **open source**, ou « **code source ouvert** », s'applique aux logiciels (et maintenant aux œuvres de l'esprit) dont la licence respecte des critères précisément établis par l'Open Source Initiative, c'est-à-dire les possibilités de libre redistribution, d'accès au code source et de création de travaux dérivés. Mis à la disposition du grand public, ce code source est généralement le résultat d'une collaboration entre programmeurs. On retrouve également la formule de « logiciel libre » (*free software* en anglais) qui renvoie à l'idée d'un logiciel dont l'utilisation, l'étude, la modification et la duplication en vue de sa diffusion sont permises, techniquement et légalement. Ceci afin de garantir certaines libertés induites (contrôle du programme par l'utilisateur, possibilité de partage entre individus).

Inspiré des travaux en sociologie urbaine de Ray Oldenbourg, un **tiers-lieux** (ou tiers-espace) est un environnement qui se distingue de la maison et du lieu de travail tout en combinant certaines caractéristiques (échanges de compétences, sociabilité, production commune, sentiment d'appartenance basée sur le partage et l'horizontalité, activités sociales et économiques). Il est à la fois un lieu de vie et de travail qui peut accueillir des activités diverses : espaces de travail en commun (« *coworking* » en anglais) ; laboratoire de fabrication technique (« *fablab* ») ; espace d'innovation par le détournement et le bricolage de machines ou de logiciels (« *hackerspace* »), lieux de récupération et de réparation collectif (« *Repair Café* ») ; jardins partagés...

L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique

MARIE JACQUÉ,

maîtresse de conférences, université d'Aix Marseille, laboratoire Population Environnement
Développement (LPED)

En France, l'éducation à l'environnement, comme domaine d'actions éducatives et pédagogiques, est le produit d'une rencontre, celle de démarches militantes naturalistes et écologistes d'un côté et des enjeux politiques liés à l'institutionnalisation de la question environnementale de l'autre. C'est pourquoi l'histoire comme l'actualité des pratiques d'éducation à l'environnement n'entretient qu'un rapport très indirect à l'institution scolaire, mais est en lien avec la façon dont l'environnement est devenu un enjeu social, s'est institutionnalisé et a été intégré économiquement et idéologiquement¹. De ce point de vue, l'éducation à l'environnement représente un domaine politique et moral, au sens où Émile Durkheim² en a défini les contours : une tension entre des projets pédagogiques utopistes de formation d'un être nouveau et l'intégration des individus par la transmission de normes et de valeurs dominantes.

L'objet de cet article est de situer les pratiques d'éducation à l'environnement dans leur histoire sociale pour en comprendre la forme et la portée contemporaine. Nous présenterons comment les pratiques pédagogiques menées au nom de l'environnement dans les années 1970 sont en lien avec l'émergence et la structuration de ce tout nouvel enjeu social. Aux marges de l'école, mais au cœur de la définition d'un nouveau problème public, militants naturalistes et écologistes ont investi la pédagogie comme moyen d'action. L'éducation à l'environnement s'est ainsi construite dans un double rapport à l'écologie : politique et scientifique. Au cours des années 1990, l'éducation à l'environnement s'est consolidée en devenant une nouvelle compétence gestionnaire et professionnelle pour le milieu associatif environnemental. Portée par « l'esprit de Rio », une nouvelle génération de militants a participé, et ce de façon paradoxale, à une dépolitisation de la question environnementale en se faisant les relais du discours sur le développement durable et de la formation des

1. ASPE C., JACQUÉ M., *Environnement et société. Une analyse sociologique de la question environnementale*, Éditions Quae/ Fondation de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Natures sociales », Paris, 2012.

2. DURKHEIM É., *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 1985 (1^{re} éd. 1922).

« écocitoyens ». C'est sur cette dernière compétence que portent aujourd'hui la plupart des activités d'éducation à l'environnement, dont le milieu associatif n'est plus le vecteur principal. Campagnes de communication, de médiatisation, l'injonction à l'écocitoyenneté est omniprésente. La prégnance de ce discours, même s'il concourt à une très forte intégration idéologique de la question environnementale, n'exclut pas totalement des démarches éducatives, qui, bien que minoritaires, maintiennent un rapport critique et engagé à l'écologie.

Des projets pédagogiques entre naturalisme scientifique et écologie politique

Les projets pédagogiques qui sont nés en France dans les années 1970-1980 sont portés par deux mouvements bien distincts à l'époque. Le premier est issu des milieux scientifiques naturalistes, alors aux prises avec l'émergence de la question environnementale. Le second s'inscrit dans les courants contestataires de l'écologie politique. Ces deux tendances vont dès les années 1970 développer des pratiques pédagogiques, au nom de l'environnement, mais qui, dans les faits, ont comme objet et support la découverte de la nature. Pour illustrer cette histoire nous prendrons l'exemple de deux réseaux associatifs, les centres permanents d'initiatives pour l'environnement (CPIE) et École et Nature.

Éduquer pour la nature

Les réseaux protectionnistes et naturalistes ont participé en France à la création du ministère de l'environnement et à sa concrétisation³. Une des grandes difficultés pour ce ministère naissant à la fin des années 1960 est de donner du contenu à une notion qui ne fit son apparition officielle dans le dictionnaire qu'en 1972. « Quels furent les sentiments des Français lorsqu'ils apprirent de la bouche du secrétariat d'État général de l'Élysée (c'était Michel Jobert), la naissance du ministère de la protection de la nature et de l'environnement. Le premier terme ne leur déplaisait sûrement pas. Le second ne leur disait, sauf à quelques spécialistes, rien du tout! Drôle de ministère!⁴ » C'est ainsi, dans le contexte de naissance d'un nouvel objet d'action publique et en réponse à l'adoption de grands principes internationaux en matière d'environnement (création du programme des Nations unies pour l'environnement [PNUE] en 1972 lors de la conférence de Stockholm), que vont être créées les premières structures « d'éducation à l'environnement », les CPIE. Entre 1972 et 1977, sept CPIE virent le jour, dans le cadre d'un protocole d'accord signé en 1971 entre le ministère de l'environnement naissant et celui de l'éducation nationale. Ces structures éducatives devaient être un outil de diffusion d'informations sur l'environnement. « Il y a eu une réflexion interministérielle sur le concept de maison de la nature. On s'est rendu compte que ce n'était pas l'éducation à la nature qui était importante mais l'éducation à l'environnement. On a proposé "centre d'observation de la nature". Ça a été repoussé énergiquement, pour adopter le terme d'initiation à la nature. Et c'est devenu centre d'initiation à l'environnement⁵. » Dans la pratique, les premiers CPIE furent surtout des centres de « découverte de la nature » et ont accompagné l'implantation des politiques de conservation menées au sein des parcs nationaux (Vanoise, Bigorre).

Les contenus pédagogiques déployés par ces premiers CPIE ont une très forte connotation naturaliste. Même s'ils affichent l'éducation à l'environnement comme objectif, l'enjeu de

3. CHARVOLIN F., *L'invention de l'environnement en France. Chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », Paris, 2003.

4. POUJADE R., *Le ministère de l'impossible*, Calmann-Lévy, coll. « Questions d'actualités », Paris, 1975.

5. Bulletin de l'Union nationale des CPIE, *Itinéraires Environnement*, numéro spécial, octobre 1997.

leur création est avant tout de consolider l'action d'un ministère qui, ayant peu d'assises locales, doit s'appuyer sur ses réseaux naturalistes militants pour faire valoir la légitimité de son action⁶. Les débats corrélatifs à la création des CPIE recourent ceux de la délimitation de l'action ministérielle et des enjeux de définition d'un nouveau domaine d'action publique, l'environnement.

Éduquer par la nature

Le deuxième courant qui a participé à la construction de l'éducation à l'environnement en France s'inscrit davantage dans une logique revendicative en lien avec l'approche contestataire de l'écologie politique. Même s'il ne s'en revendique pas explicitement, le réseau École et Nature est plus proche de cette tradition que de la précédente. Association informelle, dont l'historique remonte pour ses créateurs au tout début des années 1980, cette association naît officiellement en 1990. Elle est composée à l'origine d'enseignants, salariés des associations d'éducation populaire, responsables de centres socioculturels, qui sont aussi militants naturalistes et écologistes, et qui ont l'âme attachée aux courants des pédagogies nouvelles. Sortir de l'école et faire découvrir la nature aux enfants sont des actions présentées par les fondateurs d'École et Nature comme pouvant inventer un autre rapport au savoir et à l'apprentissage. Ce sont sur ces fondements, inspirés et nourris des écrits de Ivan Illich, André Gorz, Alexander Sutherland Neill mais aussi de Célestin Freinet et Maria Montessori, que les premiers militants d'École et Nature ont donné à l'éducation à l'environnement une portée utopiste de transformation sociale. École et Nature va représenter le creuset d'une réflexion pédagogique sur l'éducation à l'environnement. Les premières publications et outils développés par ses militants s'inspirent des méthodes pédagogiques parallèles et déclinent le rapport à la nature sous un angle bien plus poétique, sensoriel, sensible, imaginaire, que scientifique.

Les pratiques pédagogiques sur l'environnement auraient pu rester une affaire d'initiés, mais elles vont se développer, surtout au cours des années 1990, au croisement de ces deux traditions, politique et scientifique, de l'écologie. En effet, le milieu associatif environnemental, qui s'est très fortement développé au cours des années 1980⁷, connaît une transformation structurelle au début de la décennie suivante. L'empreinte naturaliste et scientifique des associations de protection de la nature cède la place à des modes d'intervention plus pédagogiques et basés sur la capacité d'expertise des militants associatifs. La critique radicale de l'écologie politique s'estompe, au profit d'une recherche de reconnaissance institutionnelle des revendications environnementales. « Par rapport au précédent modèle il n'y a pas qu'un changement de nuances, mais une authentique mutation car, bien que les compétences scientifiques et les finalités éducatives s'y retrouvent, le changement de registre, de techniques de supports et des modalités d'intervention consacre l'affirmation d'un nouveau profil associatif, de nouveaux militants, de nouvelles compétences et de nouvelles associations⁸. » Du côté des CPIE comme d'École et Nature, ces changements structurels ont des répercussions : le nombre de demandes de labellisation CPIE explose au début des années 1990 pour atteindre quatre-vingts associations labellisées au début des années 2000, chiffre stable depuis. Ces demandes proviennent quasi exclusivement d'associations environnementales en lien avec le développement des parcs naturels régionaux. École et Nature, qui regroupait lors de ses premières rencontres en 1983 une trentaine de

6. LASCOUTES P., *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », Paris, 1994.

7. ION J., *La fin des militants ? L'Atelier*, coll. « Enjeux de société », Paris, 1997 ; BARTHÉLÉMY M., *Associations, un nouvel âge de la participation*, Presses de Sciences-Po, Paris, 2000.

8. CHIBRET R.-P., « Les réseaux de défense de l'environnement. L'Auvergne », in AGOSTINI F., CHIBRET R.-P., MARESCA B., FABIANI J.-L. (dir.), *La dynamique du mouvement associatif dans le domaine de l'environnement*. Tome III. *État de la question et monographies régionales*, CREDOC, Paris, 1995.

personnes, a connu non seulement un accroissement très fort de ses adhérents mais aussi un changement de sa composition sociale. Les rencontres de 1997 et de 1999 témoignent du succès de ce réseau, en rassemblant presque 300 personnes à chaque fois et comptant alors 2 000 adhérents. Que s'est-il passé en une dizaine d'années pour que l'éducation à l'environnement devienne une compétence associative à part entière? Sur quelle base sociale s'est-elle appuyée?

L'éducation à l'environnement : la compétence gestionnaire des associations

L'esprit de Rio

L'année 1992 est marquée par la conférence de Rio de Janeiro et la diffusion du principe de développement durable comme mobile à l'action publique. Contrairement à la notion d'environnement, celle de développement durable provient de la sphère économique et propose une approche plus gestionnaire qu'écologique des enjeux environnementaux⁹. C'est en son nom qu'un certain nombre de réformes législatives sont menées au début des années 1990 : loi sur l'eau en 1992, loi relative à l'élimination des déchets en 1992, loi paysage en 1993, renforcement de la protection de l'environnement en 1995, loi sur l'air en 1996¹⁰. L'ensemble de ces textes législatifs ont en commun de renforcer le rôle des établissements publics (création de l'ADEME [Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie], renforcement des compétences des agences de l'eau) et fixent des objectifs d'amélioration des milieux qui se traduisent par le déploiement de techniques de traitement des pollutions (stations d'épuration, recyclage des déchets, traitement des pollutions atmosphériques...). La protection des espaces naturels n'échappe pas à cette logique gestionnaire où la mise en paysage doit servir aussi une certaine mise en scène de la naturalité¹¹.

L'application et surtout le financement de ces mesures dépendent de moins en moins des administrations centralisées et de plus en plus des collectivités locales. Que ce soit au nom des compétences décentralisées ou des agendas 21 locaux, les régions, départements et communes sont ceux qui ont pris en charge la mise en œuvre concrète de ces principes gestionnaires de l'environnement. Le milieu associatif, qui a gagné en légitimité au cours des nombreux conflits environnementaux qui ont émaillé les années 1980, mais qui a aussi noué des liens forts avec la localité et ses élus¹², est alors sollicité par les collectivités locales, en tant que prestataire de services, pour assurer des missions d'expertise, d'aménagement et d'éducation. C'est sur ce terrain que se développe une spécialisation associative à même de donner une réalité mais aussi un contenu à la déclinaison locale des politiques de développement durable. L'éducation à l'environnement représente au cours de cette période un projet moral commun aux milieux associatifs et aux collectivités locales donnant sens et légitimité à cette intégration gestionnaire des enjeux environnementaux.

Si un protocole d'accord est à nouveau signé entre le ministère de l'environnement et celui de l'éducation nationale en 1993, une fois encore, l'éducation à l'environnement n'a pas

9. VIVIEN F.-D., *Le développement soutenable*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 2005.

10. Loi n° 92-3 du 3 janvier 1992 sur l'eau; loi n° 92-646 du 13 juillet 1992 relative à l'élimination des déchets ainsi qu'aux installations classées pour la protection de l'environnement; loi n° 93-24 du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages; loi n° 95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement; loi n° 96-1236 du 30 décembre 1996 sur l'air et l'utilisation rationnelle d'énergie.

11. LARRÈRE R., « L'art de produire la nature, une leçon de Rousseau », *Courrier de l'environnement de l'INRA*, n° 22, 1994, p. 5-13.

12. CHARLIER B., *La défense de l'environnement entre espace et territoire. Géographie des conflits environnementaux déclenchés en France depuis 1974*, thèse de doctorat en géographie, université de Pau et des pays de l'Adour, 1999.

été principalement le fait des enseignants, mais d'une nouvelle génération de militants associatifs, les éducateurs à l'environnement, qui vont porter socialement cette pratique, enjeu aussi de leur propre professionnalisation.

La Hulotte¹³ en perd ses plumes

Contrairement à la précédente génération, les éducateurs à l'environnement n'entretiennent pas avec l'écologie un rapport politique ou scientifique, mais scolaire. Très fortement diplômés, ils ont suivi des études dans le domaine des sciences de la nature ou de la vie, de la géographie et l'aménagement du territoire ou des formations spécialisées de l'enseignement agricole. Investis bénévolement dans les associations de protection de la nature ou de défense de l'environnement, ils ont traduit progressivement cet engagement en activité professionnelle, en partie parce que la valeur militante de cette professionnalisation permettait de compenser la perte de valeur sociale de leur diplôme¹⁴.

Leur activité professionnelle se centre sur la conception d'outils et d'activités pédagogiques, la réalisation d'études, d'expertises, activités financées quasi exclusivement par les collectivités locales et soutenues par les dispositifs d'aide à l'emploi dans le secteur associatif (emplois jeunes en ce qui concerne cette période). Dans la réalisation de ces activités, ils vont mobiliser leur propre rapport à l'écologie, acquis scolairement. Loin de l'austérité de la publication scientifique naturaliste, les éducateurs à l'environnement défendent une approche ludique et colorée de la vulgarisation scientifique. Sur le fond, l'écologie n'est plus un objet de connaissance en soi, mais un outil de mise en valeur des solutions gestionnaires. Les différents outils produits durant cette période se concentrent sur quelques concepts clés : paysage, cycle, et marginalisent les concepts centraux de l'approche scientifique des milieux comme l'écosystème ou le biotope. Les malles et fiches pédagogiques, qui circulent dans les établissements scolaires lors des interventions des éducateurs, contiennent matériels et jeux qui valorisent les techniques de traitement des problèmes environnementaux (pollution de l'eau, de l'air, déchetteries sauvages...). Par exemple, construire un « paysage de l'eau » avec des Lego, mesurer le niveau de pollution d'une rivière permet d'expliquer les interdépendances dans l'usage de l'eau, les risques de pollutions et, *in fine*, la mise en place d'une station d'épuration comme solution de gestion. Le déploiement de ces solutions gestionnaires les rapproche davantage des institutions de prise en charge de l'environnement (comme l'ADEME ou les agences de l'eau et les premiers opérateurs économiques de traitement des déchets comme Eco-Emballages par exemple) que des scientifiques naturalistes.

Les éducateurs à l'environnement ont transformé l'approche scientifique de la nature qui prédominait dans les associations naturalistes au profit d'une compréhension des enjeux de gestion de l'environnement. Ils ont aussi fait évoluer le rapport à l'écologie vers un enjeu plus éthique que politique. En effet, l'écologie est mobilisée à travers un recours métaphorique à ses concepts pour décrire et qualifier les relations de l'homme à la nature. De nombreux jeux et activités ludiques, sensorielles, sensibles sont proposés par les éducateurs à l'environnement au cours des animations. Enlacer un arbre, goûter ou sentir la nature, marcher dans la forêt les yeux bandés, l'ensemble de ces activités est présenté comme un

13. La Hulotte est née en 1972, sous la plume de Pierre Déom, alors jeune instituteur à Rubécourt, près de Sedan, et naturaliste éclairé. Ce journal a représenté un archétype de la vulgarisation naturaliste.

14. JACQUÉ M., *Développement du mode de pensée environnementale et vulgarisation de l'écologie scientifique : l'éducation à l'environnement*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Bernard Picon, université de Provence Aix Marseille I, 2002.

moment de « réconciliation » ou de « retrouvailles » entre un enfant déconnecté et une nature malmenée. La relation sensorielle à la nature devient lieu d'élaboration d'un discours sur la valeur de l'individu, en tant qu'être moral, moralité qui prend corps dans ce lien sensible, en opposition aux logiques d'individualisation des modes de vie et de massification des modes de consommation. Dans la relation de l'individu à la nature, la métaphore écologique est mobilisée pour montrer l'interdépendance, le lien : un jeu consiste à s'asseoir sur les genoux de la personne située derrière soi et à servir de siège à celle qui est devant. Se construit alors un ensemble, interdépendant, qui tient en équilibre du fait de la présence de chacun et forme un tout qui se maintient... jusqu'à ce qu'un élément tombe ou s'en aille. Dans les formes ludiques mobilisées par les éducateurs, le lien est présenté comme fragile, précaire et son singulier, l'individu, est cet élément dont tout dépend.

Cette métaphore écologique des relations sociales est ensuite l'objet d'un discours et d'activités qui portent sur des actes de réparation. Une des activités nous semble particulièrement significative : « laver l'eau ». Cette animation débute par un geste fort : demander à l'enfant de salir l'eau, en y mettant du sable, de la terre, des éléments glanés dans la cour, des colorants. Cette pollution de l'eau est toute symbolique et loin des problématiques techniques d'épuration des pollutions invisibles. Cependant, elle permet un second geste, celui de la réparation par la dépollution : dessablage, décantation, filtration donnant une eau, si ce n'est propre, au moins « réparée ».

Les éducateurs à l'environnement ont participé à la construction d'une morale écologique, fondée sur des principes éthiques qui donnent à l'individu une responsabilité individuelle dans la prise en charge des enjeux environnementaux. La divulgation de la morale écologique dépasse aujourd'hui largement le cadre des activités d'éducation à l'environnement, et, en se diffusant, elle change aussi de contenu. Au-delà des principes éthiques de responsabilité de l'acte, ce qui prédomine aujourd'hui dans l'adoption de « comportements écocitoyens » est plutôt une normalisation des pratiques par leur moralisation.

De la formation au formatage de l'écocitoyen

Au cours des années 2000, les pratiques d'éducation à l'environnement telles que nous les avons présentées dans la partie précédente vont progressivement disparaître. Plusieurs indicateurs témoignent de ces évolutions. Le nombre de postes d'éducateurs dans le secteur associatif stagne. Les réseaux d'éducation à l'environnement s'ils perdurent sont mis à mal par les coupes budgétaires mais aussi par le peu de participation des acteurs associatifs eux-mêmes¹⁵. La dernière génération qui a investi les postes d'éducateurs à l'environnement au début des années 2000 l'a fait au nom d'un rapport non pas militant mais professionnel à l'environnement. Le secteur associatif est pour eux un débouché, parmi d'autres (cabinet d'audit et d'expertise, entreprise de communication...), aux formations spécialisées en environnement qu'ils ont suivies. Moins diplômée que la précédente, cette génération va surtout valoriser la dimension technique de ces métiers que ce soit dans le domaine du traitement des pollutions ou de la communication. Ses membres ne se qualifient d'ailleurs plus forcément eux-mêmes d'éducateurs mais plutôt d'éco-conseillers.

La compétence pédagogique des associations n'est plus centrale dans la mise en œuvre des politiques publiques, de plus en plus axées sur la normalisation du secteur environnemental.

15. Par exemple, École et Nature compte aujourd'hui beaucoup moins d'adhérents et les rencontres annuelles regroupent à nouveau une quarantaine de militants.

Cette normalisation porte en premier lieu sur un accroissement réglementaire : des objectifs quantitatifs et qualitatifs sont fixés par l'Europe en matière de réduction des déchets, d'économie de la ressource en eau, de diminution d'émission de gaz à effet de serre... Pour répondre à ces impératifs, tout en maintenant un niveau de croissance soutenue, une des solutions apportées a été d'intégrer aux logiques de croissance le traitement de l'environnement, par le développement d'un secteur économique très florissant, celui des écoservices : éco-construction, éco-habitat dans des écoquartiers, filières de traitement et d'adduction d'eau, filières de valorisation économique des déchets, paiement pour services écosystémiques, aménagement durable urbain... Le déploiement d'un traitement purement économique de l'environnement a comme corollaire aujourd'hui son intégration idéologique par une moralisation des pratiques : faire le « bon » geste pour lutter contre les gaspillages, choisir la « bonne » poubelle pour assurer l'efficacité du tri... au risque de passer pour un mauvais élève. La difficulté à questionner voire s'opposer à ce discours, pour de « bonnes raisons », témoigne de son efficacité idéologique et de la façon dont il accompagne et justifie le maintien d'un mode de développement qui est pourtant une cause majeure des problèmes écologiques¹⁶. La formation de l'écocitoyen ne relève plus d'une pratique pédagogique associée à un projet politique ou moral, mais d'un processus de socialisation, d'intériorisation de normes à même de développer des comportements adéquats aux formes dominantes de prise en charge de l'environnement.

Aux marges de cette intégration idéologique, des alternatives émergent qui peuvent apparaître comme un renouveau de la valeur utopiste de l'écologie : zones à défendre (ZAD), habitats légers, communautés de vie en autosuffisance¹⁷. Ces expérimentations se construisent aussi à travers une réactualisation des modes de transmission des connaissances : ateliers d'échanges de savoir-faire et de réparation, jardins partagés et autogérés, réseaux d'échanges de semences... « L'âge du faire¹⁸ » devient aujourd'hui un support et un enjeu pour des logiques d'engagement centrées sur l'autonomie et l'autoconsommation. Ces pratiques s'inscrivent dans un discours qui valorise la sobriété par une recherche de consommation plus économe présentée à la fois comme moyen d'action radicale sur le système économique mais qui permet aussi un arrangement des modes de vie et de consommation dominants¹⁹.

Finalement, les mouvements actuels posent à nouveau la question du rapport à l'écologie soit comme problème social ou enjeu de transformation sociale. La prise en compte des problèmes écologiques peut-elle s'accommoder de ce double discours, dont la question environnementale est l'héritière ou doit-elle nécessairement s'engager dans une démarche critique contestataire et radicale pour fonder un projet pédagogique émancipateur ?

16. ASPE C., JACQUÉ M., « From activism to alienation : the paradoxes of being an ecocitizen », *Journal of Harmonized Research*, 1 (2), 2015, p. 111-121.

17. PRUVOST G., « L'alternative écologique. Vivre et travailler autrement », *Terrain*, n° 60, 2013, p. 36-55.

18. LALLEMENT M., *L'âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, Seuil, Paris, 2015.

19. ASPE C., JACQUÉ M., « Des grands soirs aux beaux jours. La question environnementale peut-elle être encore porteuse d'utopies ? » *Éducation et société. Utopies en marche et autoformation en contexte évolutif*, n° 37, numéro coordonné par André Petitat, 2016 (à paraître).

Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne

CLAUDE BOURQUARD,

coprésident du GRAINE²⁰ Île-de-France, le réseau des acteurs franciliens de l'éducation à l'environnement et au développement durable

Un besoin éducatif ancien

Ce sont, en premier, les philosophes grecs et romains qui vont s'intéresser à la nature d'un côté, à l'éducation d'un autre. Mais ils ne feront pas réellement le lien entre ces deux domaines, bien que l'épicurisme en présente toutes les potentialités. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle, quand l'éducation populaire devient un réel outil d'émancipation des citoyens, que l'éducation relative à l'environnement sera évoquée en tant que telle par des géographes (Patrick Geddes²¹, Élisée Reclus, Charles Perron), même s'ils n'utilisent pas ces termes. Ils défendent également les pédagogies libertaires, préfigurant les futures pédagogies nouvelles.

La caractéristique de cette période est d'affirmer la nécessité d'un nouveau rapport de l'homme à la nature et à l'environnement qu'il est nécessaire de construire par la conjonction des pédagogies non directives, des approches sensibles et des approches scientifiques.

Élisée Reclus conditionnera même le progrès des sociétés humaines à la nécessité d'une éducation relative aux relations entre l'homme et son environnement²². Il publiera aussi le premier ouvrage ayant une véritable vocation d'éducation populaire relative à l'environnement : *Histoire d'un ruisseau*²³.

20. Groupement régional d'animation et d'information sur la nature et l'environnement.

21. GEDDES P., « Nature study and geographical education », *Scottish Geographical Magazine*, n° 18, 1902, p. 525-536.

22. RECLUS É., « Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes », *La Revue des Deux Mondes*, n° 63, p. 352-381.

23. RECLUS É., *Histoire d'un ruisseau. Bibliothèque d'éducation et de récréation*, Hetzel et Cie, Paris, 1869.

La concrétisation dans les années 1960-1980

Dans cette période, trois groupes d'acteurs vont prendre en compte la nécessité environnementale pour créer l'éducation relative à l'environnement: l'éducation scientifique, la protection de l'environnement et l'éducation nouvelle, en particulier les enseignants pratiquant les techniques Freinet²⁴. Les acteurs de chacun de ces champs vont apporter leurs approches et savoir-faire et partager une finalité commune: la relation de l'homme à son environnement.

Cette convergence se traduit aussi dans les institutions internationales par l'affirmation de la nécessité éducative lors de la Conférence des Nations unies sur l'environnement de Stockholm²⁵ en 1972, suivie du Colloque international de l'éducation relative à l'environnement de Belgrade²⁶ en 1975.

C'est lors de cette période que vont apparaître les premières « maisons de la nature » constituées par des associations ou des collectivités territoriales et dont la vocation est avant tout plus éducative que préservatrice. Leur dénomination évoluera dans les années 1990 pour devenir « maisons de l'environnement ».

De la posture militante à la posture éducative

La confrontation éducative a principalement eu lieu entre les acteurs des pédagogies nouvelles et ceux de la protection de l'environnement. Les premiers prônant une éducation non directive alors que les seconds étaient plus orientés sur les bonnes attitudes à acquérir pour protéger l'environnement.

Progressivement se construit une finalité totalement intégrée dans celles de l'éducation populaire: faire en sorte que le citoyen acquière les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui permettront tant individuellement que collectivement de se construire un avis sur les questions d'environnement et d'agir en conformité avec ces avis. L'éducation relative à l'environnement est donc bien une éducation populaire à vocation émancipatrice.

Mais la posture militante n'a pas complètement disparu. Elle reste très présente dans la mesure où cette volonté d'émancipation du citoyen vise clairement, dans les années 1980, à la suite de la conceptualisation en 1979 du « principe responsabilité » par Hans Jonas²⁷, à faire évoluer le modèle sociétal rendu responsable des problèmes environnementaux.

Les pédagogies mises en œuvre

L'important travail mené par le réseau national École et Nature et par les réseaux régionaux tels le GRAINE Île-de-France et ses équivalents dans les autres régions, en organisant des échanges sur les pratiques pédagogiques entre les acteurs éducatifs – école, associations, collectivités territoriales – va petit à petit imposer des démarches pédagogiques centrées autour de la pédagogie de projet, dans la mesure où l'enfance reste la cible principale des actions éducatives.

24. FREINET C., « Les techniques Freinet de l'École moderne », *Carnets de pédagogie pratique*, n° 326, Armand Colin, coll. « Bourrelly », Paris, 1964.

25. *Déclaration de la Conférence des Nations unies sur l'environnement*, rapport de la Conférence des Nations unies sur l'environnement, déclaration de Stockholm, A/CONF.48/14, 2 et Corr.1, 1972.

26. *La charte de Belgrade, un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*, Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13 au 22 octobre 1975, centre de documentation de l'UNESCO.

27. JONAS H., *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Cerf, Paris, 1979.

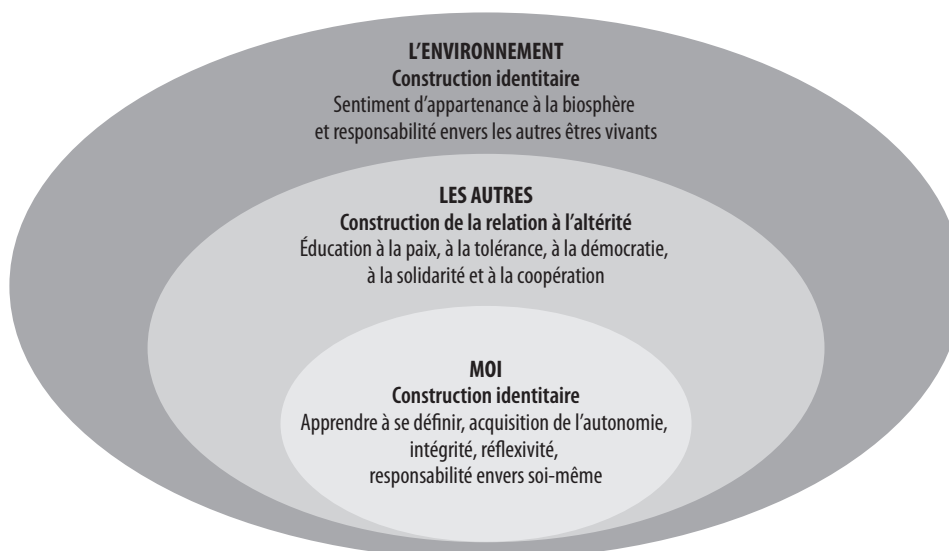
Toutefois, la très grande diversité des situations éducatives nécessite différentes postures éducatives faisant aussi appel à la pédagogie expérientielle, la pédagogie du détour, la pédagogie du lieu (*place pedagogy*). La posture behavioriste qui vise à inculquer des savoirs et des comportements sans les soumettre à une mise en débat construite et critique est rapidement abandonnée.

Toutefois, l'éducation relative à l'environnement reste très souvent cantonnée à un public captif : enfants en milieu scolaire ou périscolaire, adultes en formation, ou à un public spécialiste tels les naturalistes.

Ce n'est qu'à partir des années 2010 que l'éducation à l'environnement, qui, entre-temps, s'est ajoutée le qualificatif « et au développement durable » (EEDD), va se poser la question de prendre en compte, dans ses finalités, l'émergence des initiatives citoyennes qui partagent avec elle un projet de société plus respectueux de l'environnement : association pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP), mouvement Colibris, initiatives citoyennes de quartier, contestation des grands projets inutiles, démocratie directe...

Construire la transition

C'est à partir de 2005 que la notion de développement durable va être fortement remise en cause par le champ de l'éducation relative à l'environnement, en particulier par Lucie Sauvé et ses collègues de l'université du Québec à Montréal²⁸. Ils dénonceront la dilution des objectifs sociétaux dans une notion de moins en moins transformatrice culturellement et sur le plan environnemental. Introduisant dans l'éducation populaire la finalité d'une écocitoyenneté critique, Lucie Sauvé caractérise les trois sphères interreliées du développement personnel et social qui définissent l'éducation relative à l'environnement.



Cet élément conceptuel permet de relier l'éducation relative à l'environnement aux mouvements qui animent une véritable transformation de la pensée dans les sociétés mondialisées. L'éducation relative à l'environnement se doit maintenant de se questionner sur sa

28. BADER B., SAUVÉ L., *Éducation, environnement et développement durable, vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'Université Laval, coll. « L'espace public », Laval, Québec (Canada), 2011.

capacité à susciter et accompagner les initiatives citoyennes, dans la mesure où il ne suffit plus de sensibiliser (changement culturel), mais d'agir concrètement dans la transformation sociale et écologique de la société. Ce qui pose la question de l'élargissement des pédagogies qu'elle met en œuvre.

Dans la logique des pédagogues dont s'est revendiquée l'éducation relative à l'environnement – Rousseau, Dewey, Freinet, Decroly, Ferrer –, il apparaît naturel qu'elle s'empare des concepts portés par la pédagogie institutionnelle, telle que l'a formulée Fernand Oury²⁹, en la transposant de la classe au groupe de citoyens en démarche active. Des citoyens qui prennent une initiative dans la cité relativement à leur environnement sont un groupe en pédagogie institutionnelle.

Ce groupe de citoyens passe du monde objet au monde projet, selon l'expression de Philippe Meirieu³⁰. Il entre en transition. Les acteurs de l'éducation à l'environnement ont une mission : celle de construire les environnements sociopédagogiques permettant à des groupes de citoyens, tant enfants qu'adultes, d'entrer dans une posture d'analyse critique de leur environnement avec une volonté d'y agir/interagir concrètement.

Il n'y a donc pas opposition entre acteurs de l'éducation relative à l'environnement et acteurs des initiatives citoyennes, mais une convergence au même titre que celle qui s'est réalisée entre la protection de l'environnement et les pédagogies nouvelles. Il serait dangereux que l'une ou l'autre se positionne en différenciation, au pire en rupture, pour se sentir exister alors que l'enrichissement mutuel est un fondement pédagogique des deux champs d'acteurs. Ce serait se priver d'un potentiel de transformation sociale et écologique important.

29. VASQUEZ A., OURY F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1967.

30. MEIRIEU P., *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-projet*, conférence de Philippe Meirieu, UNESCO, France, novembre 2001.

Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable

JEAN-LOUIS MARTINAND,

professeur émérite de didactique des sciences et techniques, UMR³¹ STEF³², École normale supérieure de Cachan

Développement durable: enseigner ou éduquer?

À première vue, les actions d'éducation au développement durable conduites par les organisations d'éducation populaire et de défense de l'environnement devraient échapper facilement aux défis et problèmes que rencontrent les établissements d'éducation nationale lorsqu'ils doivent élaborer, organiser et mettre en œuvre l'éducation au développement durable (EDD) que leur imposent les orientations nationales (stratégie de développement durable) et les textes de leur tutelle ministérielle. Les organisations restent en effet dans leur rôle et s'investissent dans une mission revendiquée, alors que s'agissant des établissements, la mission qui leur est imposée bouscule aussi bien les modes de conception et de programmation, anciens ou modernistes, des activités d'enseignement et d'apprentissage que les « contenus » et « dispositifs » éducatifs de l'éducation générale pour tous, comme des diverses formations secondaires et supérieures « généralistes », technologiques ou professionnelles.

Mais si, au-delà des affirmations identitaires de différences irréductibles, l'on prend en compte la longue histoire des influences réciproques et de la circulation des hommes et des idées pédagogiques entre institutions d'éducation nationale et organisations d'éducation populaire, il est légitime de s'interroger sur les défis que doit aussi rencontrer l'éducation populaire au développement durable. Du point de vue « éducatif », établissements d'enseignement et organisations d'éducation populaire paraissent en effet devoir faire face à des problèmes assez analogues. Et d'abord à la tâche, décentralisée dans les deux cas, de construction d'une forme curriculaire pour les activités de ce qui est dans les deux cas aussi une « éducation à » et pas un « enseignement de ».

31. UMR: unité mixte de recherche.

32. STEF: Sciences, techniques, éducation formation.

Bien que, sous l'effet de diverses suggestions ou prescriptions pédagogiques, les curriculums éducatifs soient de plus en plus définis par des compétences à former et de moins en moins par des savoirs, pas seulement conceptuels et discursifs, à s'approprier, il reste difficile aux prescripteurs comme aux éducateurs et aux « formateurs » de s'abstraire des cadres de pensée et d'action que sont les disciplines « académiques » (recherche et formations supérieures), les disciplines de l'enseignement secondaire et les disciplines de métiers, bien peu préparées à la prise en compte des enjeux de développement durable. Réciproquement, les conceptions et mises au point pédagogiques et didactiques de projets d'éducation ou de formations au développement durable révèlent les hésitations et les incohérences des conceptions politiques et des principes stratégiques de l'éducation et des formations au développement durable, et aussi des orientations politiques du développement durable lui-même.

■ PROGRAMME OU CURRICULUM ?

Dans les pays de tradition scolaire française, on pense habituellement en termes de « programmes » imposés et nationaux (*Ratio Studiorum* des collèges jésuites au XVII^e siècle ; plans d'étude des écoles primaires de la III^e République). Dans ce cas, les questions de la mise en œuvre sont souvent occultées : activités des apprenants et des enseignants, instruments et dispositifs, orientations didactiques, méthodes et démarches pédagogiques, modalités d'évaluation, de contrôle et de certification.

Sans programmes imposés aux écoles, mais pas sans contrôle ni certification, les écoles primaires et secondaires des pays de tradition anglaise devaient élaborer elles-mêmes le curriculum global et les curriculums des matières enseignées ; d'où une attention beaucoup plus accentuée qu'en France au travail local de conception et de mise en œuvre, y compris pour les questions de gestion de moyens et de compétences. C'est pour poser à propos de l'éducation au développement durable les questions de la conception et de la mise en œuvre éducatives que nous utilisons ici une notion de curriculum qui introduit trois idées fortes : distinguer le prescrit et le « produit » – c'est-à-dire les activités éducatives et leurs effets, « coproduits » par éducateurs et éduqués –, penser le possible et le réel en matière de curriculum, ne pas s'enfermer dans une des formes curriculaires possibles, celle de l'enseignement de disciplines, scolaires, ou professionnelles.

Si l'idée de développement durable était « scientifique », elle serait « enseignable » et on trouverait les manières de l'approcher et de la développer de l'école primaire à l'enseignement supérieur : on rencontrerait des problèmes pédagogiques et didactiques relativement familiers. Par contraste, elle serait alors plus difficile à construire dans les modalités de l'éducation populaire, à cause de la complexité des objets, phénomènes, actions auxquels elle référerait alors.

C'est ce qui aurait pu être le cas pour l'éducation relative à l'environnement, s'il avait été choisi d'enseigner des « sciences de l'environnement », en « scientifiant » l'idée d'environnement comme cœur d'une nouvelle discipline, et donc en supprimant les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre, la géographie..., au moins dans l'enseignement général obligatoire. Or, partout dans le monde, on a maintenu ces disciplines scolaires et essayé de placer à côté d'elles, et en articulation avec elles, une « éducation à l'environnement » scolaire dont le contenu ne peut plus être mis en forme de discipline ; ce n'était pas inconcevable mais, de fait, l'éducation à l'environnement n'a jamais accédé à l'état de généralisation, et n'a peut-être jamais été pensée en ce sens, pour le collège en particulier. Au moins cela a-t-il maintenu ouvert un espace d'intervention largement occupé par des organisations d'éducation populaire.

Ainsi l'éducation au développement durable semble souffrir au départ d'un « défaut de scientificité » pour sa mise en œuvre par les enseignants et même par certains éducateurs ; mais elle se heurte de plus au rejet par certains de l'idée même de développement durable, au motif qu'elle est « politique » : non enseignable parce que non scientifique, elle ne doit pas être « enseignée » à l'école, mais éliminée ou à défaut critiquée ; et, politiquement critiquable, elle doit être rejetée comme dangereuse pour certains éducateurs investis dans l'éducation à l'environnement.

Cependant, « développement durable » est bien un concept, non pas scientifique mais politique : un concept « mobilisateur » ou une norme sociale, à la signification évolutive en fonction des débats et des consensus politiques. Contrairement à ce qu'affirment ceux qui le récusent, ce concept n'est pas le seul à être présent dans les enseignements : celui de « citoyenneté », par exemple, a une présence historique ancienne dans l'« instruction civique » et maintenant dans l'« éducation à la citoyenneté ». Mais il est évident que la « construction curriculaire » de ces deux « éducations », d'ailleurs en partie liées, ne peut se faire aujourd'hui dans le seul registre de la problématisation pédagogique et didactique : elle doit commencer dans le registre de la problématisation politique (politique éducative) et stratégique (organisation de l'éducation).

Éduquer au développement durable

Une « éducation » qui pose problème aux acteurs de l'éducation

En France et dans la plupart des pays, l'EDD est une obligation dans les curriculums prescrits de l'école à l'université. À la différence des disciplines et matières scolaires dont les textes prescriptifs sont d'initiative politico-administrative (le plus souvent venant du ministère chargé de l'éducation), l'EDD tire ses motifs premiers et la définition de ses missions de textes internationaux, en particulier le *Rapport Bruntland* pour l'ONU³³, ou de textes législatifs et rapports nationaux, comme en France les versions successives de la *Stratégie nationale de développement durable*³⁴.

Ce sont des normes qui s'imposent – ou devraient s'imposer –, mais aussi des résultats de constructions et de compromis politiques, et comme tels historiques et évolutifs. Des processus sociaux complexes de diffusion/appropriation/intervention sociales, concernant de nombreuses « parties prenantes », renouvellent les compromis et formulations, les développements, actions et élaborations particuliers dans les divers champs politiques, idéologiques, économiques, techniques, scientifiques, sociaux, culturels et scolaires, sur fond de divergences fondamentales de points de vue et de conflits irréductibles d'intérêt qu'ils révèlent et parfois surmontent. Ce « contexte » sociopolitique de l'EDD est devenu à notre époque inhabituel et déstabilisant dans le champ scolaire, motif de malaise, de refus définitif ou de dérive militante chez de nombreux enseignants. Heureusement, il est beaucoup plus familier aux organisations d'éducation populaire, du niveau local au niveau national et même international.

Mais cette situation, qui aurait dû susciter un surcroît d'esprit de responsabilité et de créativité de la part des responsables politiques et administratifs dans la préparation intellectuelle, institutionnelle et pratique de la mise en œuvre et de la généralisation de l'EDD, les a plutôt conduits à « se payer de mots » avec des préconisations volontaristes

33. Version française : *Notre avenir à tous*, Éditions du Fleuve, Montréal (Canada), 1987.

34. Se reporter à l'actuelle « Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020 » (www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/SNTEDD.pdf).

mais incohérentes, consensuelles mais superficielles. Ainsi en France, une « stratégie » de passage d'une éducation à l'environnement, finalement peu répandue et critiquée de manière décourageante pour ceux qui l'avaient portée, à une « éducation à l'environnement et au développement durable », sans intégration réfléchie, et presque aussitôt à l'éducation au développement durable, alors que ces changements n'ont pas été vraiment éclairés ni opérationnalisés, manifeste un pilotage par l'agenda politique gouvernemental, sans reprise spécifique ni développement approfondi dans le registre éducatif stratégique. Sont ainsi apparues des préconisations diverses et peu étayées du point de vue éducatif pratique, comme : la participation des élèves aux projets d'établissements sous responsabilité du chef d'établissement ; l'EDD « ancrée dans les disciplines » et donc contradictoire avec l'unité de cette « éducation » ; les interventions en « codisciplinarité » de deux ou trois enseignants sur des « thèmes » d'EDD, sans réflexion sur les articulations de leurs contenus.

Après une expression sur l'éducation et les formations assez faible lors du Grenelle de l'environnement (2007), une nouvelle commission a été constituée pour traiter de l'enjeu éducatif et produire un rapport spécifique³⁵ à la hauteur du rôle affecté à l'EDD au sein de la « stratégie nationale » : orientation vers « l'action pour le développement durable » des activités éducatives ; l'établissement scolaire et pas la classe comme lieu privilégié de la prise en compte des enjeux ; posture de pensée et d'action selon des points de vue empiriques et sensibles ; coopération de « parties prenantes » (familles, collectivités territoriales, entreprises proches, associations culturelles).

Cependant, même après 2008, l'EDD s'inscrit avec retard et difficulté dans les pratiques scolaires françaises. L'objection d'illégitimité soulevée par les enseignants spécialistes de disciplines scientifiques – mais beaucoup moins par ceux de disciplines technologiques – et de nombreux chercheurs et formateurs didacticiens de sciences de la nature et de la société persiste jusqu'à maintenant. Les rapprochements avec l'éducation à la citoyenneté, et plus généralement avec diverses « éducations à... », s'ils sont justifiés et féconds, mettent l'accent sur ce qui est semblable voire commun, et ne favorisent donc pas sur le moment l'élaboration spécifique d'une pensée de l'EDD. Et les militants respectables de l'éducation relative à l'environnement ne voient toujours pas ce qu'on « gagne » avec l'EDD.

Quelles caractéristiques propres pour l'EDD ?

Loin de favoriser l'espace d'action ouvert aux organisations d'éducation populaire, cet état de l'EDD scolaire apparaît comme un frein, voire un obstacle, à leurs capacités d'actions partenariales et propres, aux possibilités de réflexion, d'invention et de collaboration avec des chercheurs pour la formation de leurs éducateurs, intervenants, et la problématisation des enjeux rencontrés.

Ce qui manque à tous, sur un plan politique (éducatif) c'est une caractérisation claire et forte de l'EDD, que ne peut pas remplacer un appel par ailleurs bienvenu à l'inventivité pédagogique et didactique des enseignants et des éducateurs, mais bridé par la généralisation du financement sur projet. Ce qui est risqué, c'est une disqualification des disciplines scolaires alors qu'elles ont un rôle indispensable, mais qui reste à préciser, pour l'EDD. Et ce qui brouille l'ensemble, ce sont les variations récurrentes d'appellations selon les fluctuations de la communication politique nationale et internationale. Cependant, les activités d'EDD commençant malgré tout à se répandre dans les écoles, le fossé entre la complexité

35. BRÉGEON J., *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*, ministère de l'éducation nationale, Paris, 2008.

et l'urgence des enjeux de développement durable d'un côté, la relative insignifiance des actions, modalités, « solutions » éducatives préconisées de l'autre, mais aussi la lenteur de l'agenda officiel de la généralisation à tous les élèves de tous les niveaux, alors même qu'un travail prenant de préparation est tout de même nécessaire pour toute mise en œuvre, suscitent découragement et scepticisme.

Il paraît donc nécessaire que les efforts des éducateurs et des enseignants pour l'EDD soient beaucoup plus puissamment aidés, en particulier par de la recherche critique sur les curriculums scolaires et actions associatives existantes et, surtout, de la recherche prospective et proactive sur des curriculums et actions possibles. Trois besoins semblent primordiaux :

- le besoin de penser des projets et des plans éducatifs inscrits dans des dynamiques historiques, géographiques et sociétales, du court au long terme, du local au mondial, du sectoriel au sociétal, enfin du simple au complexe du point de vue de l'élève ou du participant;
- le besoin de centrer en permanence la conception de l'EDD sur des enjeux de développement et de durabilité, et plus précisément de développement humain et de durabilité environnementale;
- le besoin de ménager une construction participative des actions éducatives pour l'EDD, par et pour une implication réalisatrice et formatrice collective.

Problématique éducative (politique et stratégique) de l'EDD

Des enjeux de développement humain et de durabilité environnementale

S'il faut donner une « caractérisation » de l'EDD qui propose une orientation ferme et préviene les dérives les plus graves, une « condition nécessaire et suffisante » est la réponse la plus adéquate : il y a EDD si, et seulement si, ce sont des enjeux de développement humain³⁶ et de durabilité environnementale qui constituent les « contenus » de cette « éducation », dans un « dispositif » pragmatique et démocratique.

Une question décisive est alors celle de la liste d'enjeux à choisir, pour amener les « participants » à s'impliquer, décider et agir pour un avenir commun « soutenable » en contexte de divergences d'opinions et de conflits d'intérêt. Pour un collège, on peut penser à des enjeux obligatoires ou optionnels pour chaque année du cursus scolaire, avec éventuellement des « enjeux de l'année » pour toute une école, voire pour les écoles d'une collectivité territoriale; des choix analogues, moins systématiques et tenant mieux compte des vocations et moyens sont sans doute nécessaires pour les activités proposées par une organisation d'éducation populaire³⁷ :

- enjeux sociaux par rapport à des « droits » reconnus mais non réalisés, pas seulement « au Sud » (pauvreté et inégalités face à l'alimentation, la maladie, l'eau, l'énergie, l'éducation, le travail... ; solidarités intergénérationnelles, intrasociale et internationale; préservation des cultures);

36. Cette qualification du « développement », adoptée en France par les programmes de géographie au collège et au lycée, permet d'échapper au rabattement de l'idée de développement sur une conception économiste (pour pays développés/pays en développement), en attirant l'attention sur le besoin de permettre à tous les peuples, groupes sociaux, familles, marqués par des inégalités de toutes sortes, et malgré les enjeux environnementaux, de se projeter et d'agir dans un avenir digne d'être vécu par eux-mêmes et leurs descendants.

37. La réflexion sur ces enjeux et la manière de les penser sur le plan politique peuvent être alimentées par les rapports et avis du Conseil économique, social et environnemental, ainsi que ceux des organisations internationales, en évitant cependant les risques d'une « attribution » de ces enjeux à des disciplines du secondaire ou du supérieur, et leur enfermement dans des cadres disciplinaires.

- enjeux environnementaux par rapport à des évolutions dangereuses et des risques (protection, préservation, conservation ou gestion de la biodiversité; prévention, adaptation face au « changement climatique »; précautions face aux catastrophes « naturelles » et « technologiques » chimiques, nucléaires...);
- enjeux économiques « sociétaux » (préservation des ressources; économie solidaire/économie marchande; accès au crédit/spéculation bancaire; économie de la fonctionnalité/économie de la profitabilité);
- enjeux politiques (démocraties délibératives et participatives/oligarchies technocratiques et autocratiques; droits des femmes, des enfants, des minorités).

Repères fondamentaux pour la mise en œuvre de ces enjeux

Du point de vue « stratégique », qui a fait l'objet d'une attention particulière dans le laboratoire STEF de l'École normale supérieure de Cachan³⁸ en 2013, l'expérience pratique dans des écoles de Rouen et avec des associations ainsi que l'élaboration théorique à Cachan conduisent à mettre en avant quelques « repères fondamentaux » qui concrétisent les orientations précédentes (pour les élèves comme pour les enseignants, mais ils sont encore plus essentiels pour les participants et les animateurs en éducation populaire):

- penser d'abord aux enjeux et problèmes de développement durable et pas aux connaissances « prérequis »;
- conjuguer l'ancrage et le montage locaux avec les préconisations nationales « globales »;
- prendre en compte et valoriser les débats et compromis évolutifs concernant le développement durable et son contenu;
- comprendre et étudier les argumentations et les intérêts en jeu dans les débats et conflits à propos d'enjeux de développement durable;
- maintenir « en tension » les deux critères, de développement humain et de durabilité environnementale;
- éviter de passer de l'idée régulatrice de « développement durable » à la présentation banalisée en trois « piliers » (économique, social, environnemental) ou plus, qui substituent, sans problématisation, aux enjeux sociétaux a-disciplinaires du développement durable des problématiques partielles et implicites de disciplines d'enseignement (ou de recherche): écologie, économie, sciences sociales (géographie, histoire, sociologie)...

Des approches communément préconisées, enseignement ou présentation-discussion de savoirs « sur » le développement durable, ou apprentissage de gestes « écocitoyens », ou encore études de cas et de questions socioscientifiques ou plutôt sociotechniques « vives », ou enfin approches systémiques et interdisciplinaires, peuvent toutes trouver leur place légitime selon le niveau d'études, la filière – générale, technologique ou professionnelle – ou selon les visées de l'action d'éducation populaire. Mais elles sont disjointes et ne constituent pas vraiment un cadre stratégique pour penser l'EDD.

Avant d'esquisser un tel cadre, il importe de donner une réponse à la question fondamentale: qu'est-ce qui doit être « formé » par l'EDD? Concepts et connaissances, compétences, attitudes? La réponse proposée au laboratoire STEF est des « dispositions », individuelles

38. LANGE J.-M., MARTINAND J.-L., « Éducation au développement durable: balises pour un curriculum », in HASNI A., LEBEAUME J. (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*, Les Presses de l'université d'Ottawa, Ottawa (Canada), 2010; LANGE J.-M., *Éducation au développement durable: problématique éducative/problèmes de didactique*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan, 2011; MARTINAND J.-L., « STEF, un laboratoire de sciences pratiques à l'ENS Cachan », in LE BOT F. et al., *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

et collectives, en faveur du développement durable tel qu'il est interprété et mis en œuvre localement et momentanément³⁹.

Des actions éducatives pour le développement durable (AEDD)

Pour former des dispositions, le moyen habituel est d'engager le formé dans des actions éducatives, actions vers un but qui ne sont pas un prétexte (ici agir sur un enjeu de développement durable), mais qui sont formatrices d'abord par elles-mêmes et ensuite par la réflexion qu'elles incluent, en contribuant à transformer les acteurs, c'est-à-dire à les « former » sans les conformer. Une éducation au développement durable, ce sont donc avant tout des AEDD. Ces AEDD sont des actions dans le milieu local, comme toute action de développement durable : elles sont a-disciplinaires (comme les enjeux de développement durable pris en charge), collectives et partenariales (équipe éducative, parents, organisations, associations, collectivités territoriales). Si elles impliquent en tant qu'AEDD une transgression des clôtures physiques et institutionnelles de l'école, elles sont totalement homogènes aux pratiques de l'éducation populaire. Elles supposent des montages de projets, des réalisations sur projet, avec évaluation des effets et publicité des actions. Elles impliquent des compétences nouvelles dans les équipes animatrices et éducatives, dont les membres développent donc en même temps leurs capacités citoyennes d'intervention dans le milieu local. Elles participent des AEDD dans le milieu social environnant.

Cependant une EDD complète ne peut se fonder uniquement sur une succession d'AEDD : certains enjeux de développement durable seraient inaccessibles, des savoirs et compétences nécessaires ou utiles seraient ignorés. Il faut d'autres approches d'enjeux de développement durable. Et pour les savoirs, on ne peut se reposer ni sur les savoirs appropriés et structurés dans le cadre des disciplines et matières scolaires, ni sur les savoirs rencontrés, fonctionnels mais ponctuels.

C'est pourquoi les AEDD paraissent devoir être complétées par les activités suivantes.

Des investigations multiréférentielles d'enjeux de développement et de durabilité

Il s'agit d'activités dirigées d'étude collective, selon une multiplicité de points de vue et d'outillages associés, caractéristiques de métiers, de fonctions sociales, d'occupations et de disciplines scolaires ou académiques ; la multidisciplinarité n'est qu'une version réduite aux disciplines de la multiréférentialité nécessaire pour traiter d'enjeux a-disciplinaires impliquant de nombreuses pratiques sociales. Ces activités conduisent à « scolariser » des méthodes et des outils maintenant répandus dans les actions institutionnalisées ou associatives pour le développement durable : construction de scénarios prospectifs alternatifs ; modélisations et simulations de phénomènes pour la prévision ou l'accompagnement d'actions ; mise au point et usage d'indicateurs pour objectiver des situations et des tendances, suivi de la mise en œuvre d'actions ; procédures de mise en débat sur des enjeux ou des projets, ou pour l'élaboration participative de décisions...

Des contributions de disciplines à l'élucidation de problèmes de développement durable

Ces contributions interviennent essentiellement aux niveaux secondaire et supérieur, car au primaire, avec des matières pas encore différenciées en disciplines, il y a peu d'écart entre des investigations simples d'enjeux et des contributions rudimentaires de matières.

39. En anglais on dirait « *empowerment* » et « *commitment* », soit en français « *encapacitation* » et engagement, c'est-à-dire tout ensemble : attitudes, valeurs, compétences, performances, connaissances, qui constituent ce que rassemble le concept pragmatique de « *disposition* » (BOURDIEU E., *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Seuil, Paris, 1998).

Il s'agit, selon l'« esprit spécifique » des disciplines, plus qu'en sollicitant leurs interfaces alors qu'elles sont en cours de différenciation et de déploiement, d'infléchir leurs problématiques émergentes vers la construction de concepts et d'indicateurs, de modèles de base et de compétences pertinents pour l'appréhension d'enjeux partiels de développement ou de durabilité, ainsi problématisés. En France, les programmes de géographie du collège et surtout du lycée témoignent d'un effort majeur pour s'approprier cette ambition de développer du même mouvement culture géographique et dispositions pour l'élucidation de problèmes de développement durable. Malgré des rénovations profondes et des affichages constatables ailleurs, cette discipline reste malheureusement encore un peu seule. Dans la mesure où il est difficile de ne tenir aucun compte du caractère en partie « discipliné », la question du rapport aux disciplines scolaires et universitaires et de leurs capacités et incapacités à répondre à des enjeux de développement durable ne peut être ignorée par l'éducation populaire.

Esquisse problématique (pédagogique et didactique) pour l'EDD

C'est avec un cadre stratégique tel que celui évoqué précédemment qu'il apparaît possible de poser avec pertinence les questions de la mise au point de contenus (relevant spécifiquement d'une responsabilité didactique) et du montage d'actions éducatives (relevant d'un « génie pédagogique »). Pour terminer, six questions doivent être évoquées dans cet esprit, car elles méritent réflexions, essais évalués, investigations empiriques et élaborations théoriques autant pour l'éducation scolaire et universitaire au développement durable que pour l'éducation populaire au développement durable.

1. La question des **types curriculaires** pertinents pour l'EDD. Dans une très suggestive étude d'histoire politique sur les débats depuis un siècle et demi à propos du curriculum général en Angleterre (primaire et secondaire), Alistair Ross⁴⁰ a montré la fécondité d'une typologie avec trois types principaux : « *Process-driven curriculum* », « *Objectives-driven curriculum* » et « *Content-driven curriculum* ». Ces types font sens dans les trois « registres d'analyse et de conception » que nous avons distingués et reliés : politique, stratégique, didactique et pédagogique. Ils permettent une interprétation, selon ces trois registres, des logiques respectives des activités éducatives pour le développement durable, des investigations multiréférentielles d'enjeux de développement durable, et des contributions de disciplines à l'élucidation de problèmes de développement et de durabilité. C'est une indication pour la didactique et la pédagogie pratiques de l'EDD. Un curriculum réel, « coproduit » avec les « participants », combine certains traits de chaque type, l'un d'eux étant cependant dominant dans la dynamique curriculaire locale et momentanée.
2. La question de la construction et de la structuration d'îlots interdisciplinaires de rationalité, ou plus généralement **d'îlots multiréférentiels de rationalité et de technicité**, impliquant des rationalités scientifique, juridique, politique, économique..., et confrontant des savoirs « hybrides » pour l'action et dans l'action (savoirs prospectifs, proactifs et mobilisateurs), ainsi que des savoirs controversés et des opinions « raisonnées » (sujettes à critiques de leurs valorisations et dévalorisations).
3. La question de la « mise en état » des disciplines scolaires à prendre en charge des « problèmes de développement durable ». Le développement de leurs possibilités spécifiques incite à reprendre leur « point de vue sur le monde et le savoir » et leur outillage conceptuel et instrumental, souvent obscurcis ou détournés par leur « scolarisation ».

40. Ross A., *Curriculum. Construction and Critique*, Routledge Falmer, Londres (Royaume-Uni), 2000.

4. La question de **l'identité relationnelle de l'EDD** par différence avec les éducations à la citoyenneté, aux risques, à la santé..., et par contraste avec les matières et disciplines. En dépit des tentatives d'englobement de la part de l'une ou de l'autre, il ne semble pas y avoir de « super-éducation à la vie collective » aujourd'hui concevable et pertinente. Cependant la coexistence de ces « éducations » exige des caractérisations comparatistes.
5. La question des **principes de progressivité** pour un curriculum d'EDD de l'école obligatoire, mais aussi pour des curriculums plus restreints d'éducation populaire. En l'absence d'expérience réfléchie et de connaissance validée sur le devenir des dispositions par différenciations et intégrations permanentes dans l'EDD, la répétitivité simpliste de mêmes « bonnes pratiques » risque de tenir lieu de conception curriculaire. Ce n'est pas une réponse au besoin de règles pour les répartitions d'activités (contenus, dispositifs...) selon les niveaux d'étude ou les dispositions déjà formées, règles fondées sur des « dimensions de progressivité », à la fois individuelles et collectives, que seules des recherches pourront étayer.
6. La question de **l'évaluabilité** dans un curriculum d'EDD étroitement dépendante de la précédente. Comment rendre compte des effets pour réguler et rectifier le curriculum, intervenir et aider les participants dans l'action collective pour le développement durable et pour leur propre formation ? Comment évaluer les dispositions visées, les progrès individuels et collectifs ? Comment apprécier la pertinence et l'effectivité du projet curriculaire ? Jusqu'à présent bien peu d'essais et d'élaborations pertinents et robustes sont disponibles.

De ce tour d'horizon, peut-on conclure autrement qu'en attirant à nouveau l'attention des lecteurs pour prendre au sérieux les enjeux éducatifs complexes et nouveaux de l'éducation au développement durable ? Ce faisant, ils participeront aussi au mouvement d'ensemble de tous ceux qui sont mobilisés par les enjeux du développement durable.

Les réseaux volontaires d'observateurs de la biodiversité (Vigie-nature) : quelles opportunités d'apprentissage ?

ANNE-CAROLINE PRÉVOT, ANNE DOZIÈRES, SÉBASTIEN TURPIN, ROMAIN JULLIARD
Muséum national d'Histoire naturelle

Les archives du Muséum national d'Histoire naturelle montrent que l'histoire naturelle, la discipline scientifique qui a donné naissance notamment à l'écologie et à la systématique, s'est depuis longtemps appuyée sur un partenariat entre chercheurs académiques et amateurs. Ainsi dès le ^{xix}^e siècle, le Muséum éditait des *Instructions pour les voyageurs et les employés dans les colonies sur la manière de recueillir, de conserver et d'envoyer les objets d'histoire naturelle*. Quoi de neuf alors aujourd'hui ? L'émergence de la thématique des changements globaux conduit à une forte augmentation de la demande de connaissance sur la biodiversité, à commencer par le besoin en données qui permettent de comparer l'état de la biodiversité dans le temps et dans l'espace. Par ailleurs, l'arrivée des outils numériques a changé la manière de faire de l'histoire naturelle en démocratisant la pratique : les bases de données collaboratives en ligne remplacent les carnets de terrain ; la photo numérique permet à tout le monde de produire de l'information de qualité sur les insectes pollinisateurs en suivant un protocole¹ ; les possibilités d'échanges entre les parties prenantes, chercheurs et amateurs, sont fluidifiées par les réseaux sociaux... Explosion de la demande de la part de la recherche et potentielle massification de l'offre par les citoyens sont ainsi sans aucun doute à l'origine de l'essor des sciences participatives en ce début du ^{xxi}^e siècle.

C'est cette logique qui a conduit à la mise en place de Vigie-nature, un programme porté par le Muséum et plusieurs associations partenaires, dont l'objectif est de collecter les données nécessaires pour décrire et inférer les mécanismes de réponse de la biodiversité face aux changements à l'échelle de la France, en s'appuyant sur des réseaux de contributeurs volontaires.

1. www.spipoll.org

À côté d'observatoires dédiés à un public ciblé (naturalistes ou professionnels), le programme Vigie-nature propose actuellement sept observatoires dits « grand public », qui encouragent la collecte de données sur différentes espèces communes de France métropolitaine². Ces observatoires partagent un certain nombre de caractéristiques : la participation est volontaire et bénévole ; elle ne demande aucune connaissance préalable particulière sur la biodiversité ou les taxons suivis ; il n'y a ni charte d'engagement ni contrat moral à signer avec le Muséum ou avec les associations animatrices ; la participation est anonyme, seul un pseudo est demandé pour accéder au réseau virtuel de dépôt des données. Un autre point commun de ces observatoires est la demande de suivre rigoureusement des protocoles d'observation très standardisés.

Comme ils s'appuient sur des observations de la biodiversité présente dans l'environnement quotidien des volontaires participants, ces observatoires pourraient aussi constituer des opportunités d'apprentissage. C'est cette hypothèse que nous avons testée par trois approches complémentaires.

Les données récoltées par ces trois approches nous ont permis de questionner en quoi la participation à Vigie-nature permettait d'acquérir des connaissances – et lesquelles –, voire de changer leurs comportements.

Participation et acquisition de connaissances

Tous observatoires confondus, 713 des 739 répondants au questionnaire (soit 95 %) qui se déclarent débutants en début de participation disent avoir progressé dans leurs connaissances naturalistes. Cette proportion se réduit avec le niveau d'expertise initial affiché des participants, pour atteindre 20 % (cinq répondants sur 25) dans la catégorie des experts. Ce résultat est confirmé par les entretiens menés auprès des observateurs de papillons, qui le reconnaissent pour eux ou pour leurs proches :

« Le petit dernier qui a 5 ans [...]. Il connaît deux, trois, quatre noms. Mais il arrive à les reconnaître. Donc, c'est vachement sympa, quoi ! [...] Avant, quand il voyait un papillon, il disait : "Oh ! C'est un papillon !" Aujourd'hui : "ah, un paon du jour, une piéride, un citron..." » (Participant à l'opération Papillons, homme, Île-de-France.)

Cette acquisition de connaissances se fait d'abord à partir des ressources mises à disposition sur les sites internet des observatoires, mais les observateurs peuvent chercher des ressources complémentaires. C'est le cas de cette observatrice de papillons :

« On s'est aperçu que les papillons, on les voyait sans les voir. [...] Ça faisait partie de l'environnement. Et puis là on commence à observer, on essayait d'observer, on s'est pris au jeu. Alors au début c'était un peu difficile, on a acheté des livres très simples [...]. Et c'est devenu un peu un jeu. » (Participante à l'opération Papillons, femme, Languedoc-Roussillon.)

Plus généralement, le fait d'observer la nature de proximité pourrait modifier la représentation cognitive que l'on a de la nature. La participation semble aider à renforcer et reconfigurer la perception de la présence du vivant dans l'environnement des observateurs. L'observation tendrait à donner une existence à une nature jusqu'alors invisible ou partiellement invisible. Par exemple, dans les dessins du jardin idéal en ville, effectués par les collégiens, les élèves des classes qui avaient participé au programme Vigie-nature école (VNE) ont eu tendance à dessiner plus d'éléments de nature que ceux des classes qui n'y avaient pas participé. Ce résultat mérite d'être confirmé, mais il semblerait que le simple fait d'observer les éléments de nature présents dans la cour du collège (escargots, vers de terre,

2. <http://vigienature.mnhn.fr>

RECUEIL DES DONNÉES: LES TROIS APPROCHES UTILISÉES

UNE ANALYSE QUALITATIVE DE LA PARTICIPATION DES VOLONTAIRES

La première approche choisie pour notre étude est une analyse qualitative de la participation de volontaires à l'Observatoire des papillons des jardins, menée par Alix Cosquer dans le cadre de sa thèse de doctorat en 2010 et publiée en 2012*. Elle s'est entretenue avec 30 adultes participant à cet observatoire, qui avaient accepté de la recevoir chez eux, en Île-de-France (10), en Bretagne (10) et dans le Languedoc-Roussillon (10). Les entretiens se sont déroulés entre mai et août 2009 selon une approche d'enquête anthropologique par entretiens semi-directifs situés** : chaque entretien a duré entre une et quatre heures et s'est accompagné d'une visite du jardin. Les questions posées par l'enquêtrice reprenaient le contexte de leur participation, leurs motivations et les conséquences de cette participation sur leurs pratiques de jardinage et sur leur vie quotidienne.

Une étude quantitative auprès d'élèves de 6^e et 5^e

La seconde approche est une étude quantitative menée en juin 2014 auprès de 434 élèves de 6^e et 5^e (227 filles et 207 garçons) à Paris et en Seine-Saint-Denis dans 22 classes. Parmi elles, 15 classes (soit 281 élèves) avaient suivi un programme de sciences de la vie et de la terre (SVT) classique, alors que 7 classes (soit 153 élèves) avaient participé à Vigie-nature école au cours de l'année scolaire. Les enseignants volontaires de SVT ont accepté de confier leur classe pendant 50 minutes à Chloé Fraisse, étudiante de master au Muséum sous la responsabilité de Sébastien Turpin et d'Anne-Caroline Prévot. Parmi toutes les tâches que les élèves étaient invités à réaliser, nous leur demandions de « dessiner leur jardin idéal en ville », sur une feuille A4 au crayon à papier. Une fois tous les dessins récupérés, Chloé Fraisse a recensé trois indicateurs sur chaque dessin : le nombre d'éléments naturels différents (formes de plantes, formes animales, eau, nuage, soleil...), le nombre d'éléments bâtis différents (chaises, tables, maison, piste de roller...) et la présence ou l'absence humaine.

Un questionnaire auprès des participants et sympathisants des observatoires

Enfin, un questionnaire a été proposé en automne 2014 aux participants et sympathisants des observatoires dits « grand public » de Vigie-nature. Ce questionnaire coordonné par Anne Dozières a fait l'objet d'une co-construction entre l'équipe en charge du programme Vigie-nature au Muséum national d'Histoire naturelle et les associations animatrices des observatoires. La diffusion du questionnaire aux observateurs s'est faite par courriels envoyés en décembre 2014 par les animateurs de six dispositifs : l'Observatoire des papillons des jardins et l'opération Escargot par l'association Noé, le suivi photographique des insectes pollinisateurs (SPIPOLL) par l'Office pour les insectes et leur environnement (OPIE), Oiseaux des jardins par la Ligue de protection des oiseaux (LPO), Sauvages de ma rue par Tela Botanica et l'Observatoire des bourdons par l'association Estuaire. Les objectifs de cette étude étaient de déterminer les profils des participants (âge, catégories socioprofessionnelles, milieux de vie...), mais aussi leurs motivations et leur degré de satisfaction vis-à-vis des programmes. Une dernière partie, libre, permettait aux répondants d'une part d'exprimer leurs souhaits et leurs propositions pour d'éventuelles améliorations des programmes, et d'autre part de témoigner sous forme de retour d'expérience de leur participation. Au total, ce questionnaire a reçu 3 191 réponses, dont 1 728 émanant d'observateurs ayant déjà renvoyé au moins une fois leurs données au Muséum.

* COSQUER A., RAYMOND R., PRÉVOT-JULLIARD A.C., « Observations of everyday biodiversity : a new perspective for conservation? », *Ecology and Society*, n°4, vol. 17, 2012 (www.ecologyandsociety.org/vol17/iss4/art2/ES-2012-4955.pdf).

** GOFFMAN E., « Alienation from interaction », in *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behaviour*, Penguin, Harmondsworth (Royaume-Uni), 1967.

plantes spontanées, insectes pollinisateurs ou oiseaux) puisse entraîner une plus grande demande de nature.

De même, les observateurs de papillons ont également fait part de leur intérêt grandissant pour les papillons présents dans leur jardin. De simples tâches de couleur au printemps, ils sont devenus les représentants d'une complexité présente au jardin :

« En fait, à partir du moment où j'ai regardé les papillons, j'ai appris, je les ai connus, et c'est vrai que je ne savais pas tout ce qu'il y avait comme diversité. Et ça, je trouve que c'est une expérience extraordinaire. » (Participant à l'opération Papillons, femme, Île-de-France.)

De la participation aux observatoires de biodiversité à l'évolution des comportements

Les interviews menées auprès des observateurs de papillons ont révélé une évolution des pratiques de jardinage des participants, afin d'avoir plus de papillons dans leur jardin. Certains ont limité la quantité de produits phytosanitaires utilisés, d'autres ont laissé une partie de leur jardin en friche, d'autres ont planté des plantes attractives pour les papillons.

« Je compte les papillons. C'est un petit peu un tableau de chasse, donc moins j'emploie de produits insecticides, plus j'ai de la chance d'observer les papillons. » (Participant à l'opération Papillons, femme, Île-de-France.)

« Les papillons aussi ça m'a quand même permis de mettre encore un peu plus d'aromatiques parce que bon... on en avait déjà un peu, mais pour pouvoir les observer je me suis dit "tiens on va en rajouter un peu", donc ça a modifié un peu la structure du jardin aussi. » (Participant à l'opération Papillons, homme, Bretagne.)

Certaines personnes ayant répondu au questionnaire relatent de façon spontanée les mêmes changements de comportement, vers des pratiques de jardinage plus écologiques.

« Cela m'a fait changer certains de mes comportements vis-à-vis de l'environnement et même vis-à-vis des insectes... : je n'utilise plus de désherbant chimique pour les allées et mon jardin potager est entièrement bio. » (Participant au SPIPOLL, répondant au questionnaire.)

La participation aux observatoires de biodiversité peut avoir pour effet de renforcer les comportements. De fait, certaines pratiques ont un impact direct et visible sur la biodiversité des jardins, comme le remarque un observateur de papillons.

« L'impact des évolutions dans mon jardin sur le nombre et la variété des espèces, plus de lavande et de buddleias donc plus de papillons, d'abeilles et de bourdons. Nous avons mis des maisons à insectes et nous avons de plus en plus de locataires. Nous avons mis des arums et nous avons des cétoines comme invitées. Donc à chacun d'agir ; on ne s'en rendait pas compte et grâce au comptage, on le vérifie. » (Observateur de papillons, répondant au questionnaire.)

Une étude récente pilotée par Audrey Muratet et Benoît Fontaine³ a confirmé que ces comportements individuels au jardin ont un effet bénéfique sur la biodiversité. De plus, ces comportements ayant lieu dans l'espace privé, on peut supposer qu'ils entrent peu à peu dans la routine des propriétaires de jardin, ils deviennent automatisés⁴ : les personnes n'ont plus besoin d'injonctions extérieures ou d'un quelconque rappel pour les mettre en œuvre.

Certains de ces comportements pro-environnement au jardin ne sont pas (encore) forcés-

3. MURATET A., FONTAINE B., « Contrasting impacts of pesticides on butterflies and bumblebees in private gardens in France », *Biological Conservation*, n° 182, 2015, p. 148-154.

4. Au sens de RYAN R. M., DECI E. L., « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, n° 55, 2000, p. 68-78.

LES RÉSEAUX VOLONTAIRES D'OBSERVATEURS DE LA BIODIVERSITÉ (VIGIE-NATURE) : QUELLES OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE ?

ment très bien vus. C'est le cas d'un mode de jardinage écologique qui laisserait partie ou tout le jardin en libre cours.

« Je fais le maximum pour qu'ils trouvent le gîte et le couvert dans mon jardin (baptisé "jungle" par les visiteurs). C'est peu évidemment "la part du colibri". » (Participant à l'opération Papillons, répondant au questionnaire.)

Pourtant, par l'exemple, de nouvelles normes (locales) pourraient peu à peu s'installer et agir par contagion sur les comportements des voisins, comme l'explique cette observatrice de papillons.

« Quand on a le voisin qui traite et qui ne fait pas comme soi, si on va le voir en lui disant "Oh là, là, faut pas faire ça", ça ne marche pas. Faut plutôt l'amener chez soi en lui disant: "Ben moi, je fais comme ça, parce que j'ai ça et ça." Et en expliquant. Et après, bon, soit il adhère, il n'adhère pas, mais au moins... » (Participant à l'opération Papillons, femme, Languedoc-Roussillon.)

Conclusion

Les éléments que nous avons apportés dans ce texte permettent d'affirmer que les observatoires de biodiversité pilotés par le Muséum national d'Histoire naturelle participent à la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements chez les participants, et ce de façon autonome. En ce sens, ils peuvent être considérés comme des outils d'éducation relative à l'environnement (ERE) au sens où celle-ci est définie par l'UNESCO lors de la conférence de Tbilissi (1977) avec des objectifs suivants: « amener les individus et la collectivité à saisir la complexité de l'environnement » et « mettre en lumière les interdépendances économiques, politiques et écologiques du monde moderne⁵ ».

Par ailleurs, par l'autonomie des participants dans la recherche d'information et d'autoformation, parce que les motivations pour participer sont très variables entre individus et en fonction des contextes, parce que les apprentissages sont continus et cumulatifs, les observatoires sont sans doute aussi des outils de *free-choice learning* tel que caractérisé par Falk et al.⁶

■ L'APPRENTISSAGE EN LIBRE CHOIX (FREE-CHOICE LEARNING)

Comme tout apprentissage, l'apprentissage en libre choix (*free-choice learning*) est un processus de construction à la fois personnelle et sociale, qui permet de donner du sens au monde, par des modifications de cognition, d'affect, d'attitudes et de comportements. Il se caractérise par le contrôle de l'apprenant sur le mode et les résultats de l'apprentissage, qui peuvent être différents de ceux envisagés par celui qui a construit l'offre. En effet, l'apprenant suit ses propres motivations et autoconstruit ses moyens d'apprentissage à partir de l'offre fournie par l'enseignant et de tout complément qu'il peut trouver. Cet apprentissage est généralement continu et cumulatif au travers d'une variété d'expériences. Cela correspond à la plupart des participants adultes volontaires à des programmes de sciences participatives, mais pas nécessairement aux enfants participants à Vigie-nature école dans le cadre des programmes scolaires...

5. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14 octobre 1977, Tbilissi (URSS), UNESCO, 1978, recommandation 1, p. 28.

6. FALK J. H., HEIMLICH J. E., FOUTZ S. (dir.), *Free-Choice Learning and the Environment*, Altamira Press, New York (États-Unis), 2009.

Nos données souffrent cependant de quelques limites de représentativité qu'il convient de mentionner. En effet, à part dans l'étude auprès des collégiens, les personnes qui ont répondu aux questions étaient volontaires pour le faire. La réponse à ce type d'enquêtes est liée au degré d'investissement des observateurs dans le programme. Les observateurs qui ont répondu au questionnaire sont en effet probablement les observateurs les plus impliqués dans les programmes. D'autre part, même si les entretiens approfondis menés par Alix Cosquer ont permis d'aller plus loin dans l'exploration des processus individuels engagés, les personnes qui ont accepté d'être interrogées étaient toutes des fidèles de l'observatoire des papillons; elles ne représentaient pas non plus un échantillonnage représentatif des participants à ce programme.

Les observatoires citoyens de biodiversité développés par Vigie-nature ont été conçus pour répondre à des objectifs scientifiques d'accumulation de données écologiques à larges échelles spatiales et temporelles, et non comme des outils d'éducation à l'environnement. C'est ce qui les distingue d'autres programmes de sciences participatives sur la nature, qui ont explicitement une visée éducative et pédagogique. Pourtant, ils semblent avoir de grandes potentialités pour permettre aux observateurs de modifier leur regard et leurs pratiques vis-à-vis des éléments de nature qu'ils observent et suivent, et sans doute plus généralement vis-à-vis de leur environnement et de leurs modes de vie.

Initier à l'action écologique par la mise en œuvre de formes renouvelées de production et de dissémination des savoirs

SABRINA CARON,
association des Petits Débrouillards, Île-de-France

Les Petits Débrouillards se sont engagés en 2015 dans une campagne nationale « Éducation aux transitions – En route vers la COP21 » qui témoignait d'une volonté du réseau de porter la question de l'éducation aux transitions écologiques et sociales dans des débats qui s'an-
nonçaient très médiatisés, mais relativement hermétiques aux publics non avertis.

Elle permettait également à ce mouvement d'éducation populaire, fort de son expérience éducative auprès des jeunes depuis trente ans, de se réinterroger sur ses pratiques pédagogiques, d'évoluer, voire de se renouveler dans la manière dont il abordait les problématiques environnementales. L'ambition collective visait l'appropriation par le plus grand nombre (et tout particulièrement des jeunes et des professionnels éducatifs) des enjeux complexes liés aux dérèglements climatiques.

La COP21 (conférence des parties) offrait une formidable opportunité d'allier compréhension des enjeux (par le biais de supports d'expérimentation, de mise en débat...) et transformation sociale des territoires.

Ces objectifs éducatifs et sociaux n'étaient pas un simple souhait mais bien un bouleversement déjà à l'œuvre au sein du réseau. En effet, nous avons pu constater, lors des rencontres régulières des associations régionales, que les projets relatifs à l'environnement n'étaient plus uniquement liés à la compréhension des phénomènes mais bien en phase avec des problématiques, constats, volontés de changement territorialement ancrés. Cette campagne nous apparaissait donc comme une ouverture idéale pour amplifier une dynamique qui portait déjà nombre de nos actions.

La pratique des sciences et la mise en débat: deux méthodologies au service des transitions

Tout au long de cette campagne, les médiateurs scientifiques des Petits Débrouillards ont déployé sur les territoires une palette d'activités pédagogiques axées sur la démarche expérimentale (représentations, questionnements, hypothèses...) pour accompagner les publics à la compréhension des concepts du dérèglement climatique: ses causes, ses impacts et les enjeux de transitions sociale et écologique. Notre objectif était de toucher le maximum de personnes trop souvent éloignées de ces problématiques (en lien avec des structures de proximité et les professionnels rattachés) pour sensibiliser, mobiliser, agir en faveur du climat.

C'est ainsi que des centaines « d'ateliers climat » se sont déroulés dans les écoles, centres de loisirs, centres sociaux, dans la rue... mais aussi lors de manifestations événementielles (à l'Hôtel de Ville de Paris avec l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie [ADEME] par exemple). Des supports (tels que des expositions, expériences scientifiques, outils numériques, jeux de plateau...) et méthodologies pédagogiques (démarche scientifique, prospective...) ont outillé les médiateurs. Il s'agit là d'un « exercice » dans lequel nous sommes plutôt à l'aise. Pour autant, nous avons souhaité revisiter quelque peu notre posture éducative pour que les différents publics (enfants, jeunes, familles...) auxquels nous avons à faire se sentent concernés et réceptifs. En effet, nous observons que, depuis une quinzaine d'années qu'ils sont opérants, les concepts de développement durable ou d'éco-gestes apparaissent aujourd'hui parfois contre-productifs: les jeunes, mais les moins jeunes aussi, sont abreuvés de messages en faveur de la préservation de notre planète via l'école, la publicité, les associations, le gouvernement, les villes. Mais ces messages, dans bien des cas, ne favorisent ni la compréhension des enjeux, ni l'analyse, ni l'esprit critique mais assènent au citoyen ce qu'il peut ou doit faire.

Il nous apparaissait donc urgent de revisiter le processus de sensibilisation à l'environnement pour que les publics rencontrés ne se contentent pas de réciter les bons gestes, ou de déplorer leur impuissance, mais plutôt qu'ils s'intéressent à la complexité des enjeux et agissent lorsque cela leur est possible.

Le rôle clé du médiateur

Pour cela plusieurs pistes ont été explorées. Tout d'abord, le rôle clé du médiateur dans l'animation du groupe: il doit mettre en place les conditions pédagogiques qui placent le groupe au centre du questionnement, de l'évolution des raisonnements, des activités. Et non l'inverse... C'est l'écueil du « maître explicateur⁷ », tel que décrit par Jacques Rancière dans le « maître ignorant » auquel nous devons être vigilants et sur lequel nous devons travailler.

Une autre dimension qui va de pair avec celle-ci est la place et le temps que nous laissons au cheminement du groupe sur un sujet donné. La prise en considération des savoirs individuels ou collectifs est une étape clé dans l'appropriation d'enjeux complexes. Cela est d'autant plus difficile à mettre en œuvre lorsque l'on traite de sujets scientifiques. La tendance à rapidement nous tourner vers le « sachant » se révèle parfois encore privilégiée par le médiateur.

Ces postures sont encore plus difficiles à adopter dans les situations de mises en débat. C'est en effet le deuxième support de médiation que nous avons déployé massivement

7. RANCIÈRE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris, 1987.

durant cette campagne. Basées sur les techniques de cafés des sciences, ou de séminaires d'exploration de controverses notamment, ces situations de mises en débat développent des mécanismes de pensées, d'argumentations pédagogiquement pertinents. Autant d'outils critiques qui contribuent à relever le redoutable défi qui se joue, de manière plus prégnante ces dernières années dans notre société, entre le « croire » et le « savoir ».

Nous avons expérimenté cette année un angle d'approche qui allait dans ce sens. Il s'agit des « tables de citoyens climat » que nous avons menées dans le cadre de l'action exceptionnelle COP21 du conseil régional d'Île-de-France. À l'instar des tables locales de concertation ou « tables de quartier » proposées dans le rapport Bacqué-Mechmache⁸, inspirées elles-mêmes des tables de quartiers montréalaises, nous avons souhaité mettre en débat les problématiques globales/locales des changements climatiques et œuvrer, *in fine*, à l'amélioration des conditions de vie de la population. Le tout était organisé dans une ambition de justice sociale et de prise en main par les habitants de l'avenir de leur quartier.

À ces dimensions, nous avons ajouté les passerelles nécessaires entre sciences et société, entre « experts » et « non experts ». Nous avons donc convié une pluralité d'acteurs : habitants de Bobigny et de Pantin, représentants d'associations de quartier et de jardins partagés, référents familles, mais également des jeunes Tunisiens participant à la COP21 (qui souhaitaient se former sur les questions de biodiversité urbaine), des chercheurs et des étudiantes de l'IUT voisin ; nous avons identifié, au terme de plusieurs rencontres, un thème : « Nos jardins peuvent-ils sauver le climat ? » Les premières entrées étaient en lien avec les préoccupations quotidiennes des participants : Pourrait-on mettre des arbres fruitiers aux Courtilières ? Que faire de toutes ces pelouses inutilisées ? Quel lien entre jardin et climat ?

Partir des lieux de vie de chacun et des spécificités des territoires

L'évolution des échanges a permis d'ouvrir sur le rôle des jardins pour favoriser la biodiversité, notre alimentation, mais aussi le lien social. Les rencontres de ce type mériteraient d'être poursuivies et accompagnées sur des temporalités plus longues ; cela permettrait une véritable appropriation des enjeux et dépasserait un discours trop globalisant qui ne parle qu'aux initiés. Partir des lieux de vie de chacun et des spécificités des territoires, c'est donner les moyens à chacun de mieux se représenter les transformations en cours. C'est aussi s'approprier, voire proposer, des actions à mener pour accompagner ces transformations.

Du côté du médiateur, c'est la « juste place » qui n'est pas aisée à trouver. Celle qui permettrait la mise en relation des questionnements, des besoins identifiés par le groupe d'une part, de leurs savoirs/expériences (personnels et collectifs) sur lesquels se fondent une première série d'argumentaires, d'autre part et enfin des « ressources » (personnes, objets, idées) qui pourraient alimenter l'évolution du groupe dans sa réflexion.

L'importance de nouveaux partenariats

Penser une dynamique de transition implique nécessairement la dimension du collectif, la diversité d'approches et la complémentarité. Nous avons, pendant cette campagne, développé des liens et des passerelles vers des acteurs (collectifs climat locaux, nationaux et internationaux, syndicats, institut d'enquête, médias...) avec lesquels nous n'interagissions pas naturellement dans le cadre de nos activités quotidiennes. Le réseau a saisi l'opportunité,

8. BACQUÉ M.-H., MECHMACHE M., *Pour une réforme radicale de la politique de la Ville. Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*, rapport au ministre délégué chargé de la ville, juillet 2013.

dans ce contexte particulier de la COP, d'une synergie d'acteurs et d'une mobilisation multisecteurs..., de s'ouvrir autrement aux autres.

Notre intention collective restait la même: encourager l'appropriation et la mise en débat des enjeux multifacettes liés aux dérèglements climatiques et aux transitions auprès de toutes et tous et partout sur les territoires. En somme, permettre au grand public de ne pas rester un spectateur passif.

C'est ce que nous avons tenté de porter en participant activement à un mouvement de la société civile qui s'est constitué pour la COP21 : la Coalition Climat 21. Cette entité, composée d'organisations non gouvernementales (ONG) environnementalistes, de solidarités internationales, de mouvements sociaux... mais aussi de syndicats, avait pour vocation de mobiliser largement mouvements et citoyens français et de faire le lien avec les réseaux internationaux. Nous avons souhaité porter les enjeux éducatifs au sein de cette coalition, en participant tout particulièrement à la mise en place de la zone d'action pour le climat au Cent-Quatre. Des milliers de personnes se sont croisées dans ce lieu culturel de Paris : militants internationaux, jeunes, habitants du quartier. Ils ont pu s'informer sur le processus onusien, sur les enjeux du dérèglement climatique mais aussi trouver des espaces de rencontres pour échanger, créer et s'organiser. Plus de 200 activités, débats, actions ont été organisées pendant toute la semaine. Des assemblées générales ont réuni tous les soirs des milliers de personnes autour des enjeux clés tels que la justice climatique, l'agriculture et l'alimentation, les droits des peuples autochtones, le financement de la lutte contre les changements climatiques... Une opportunité de rassembler et de mutualiser les forces au bénéfice d'une transformation sociale, voire planétaire...

Au niveau de notre réseau, c'était une ouverture sur des méthodes d'interpellation, de plaidoyer, d'action dans l'espace public. C'était une meilleure connaissance des réseaux, de leur organisation et de leurs terrains d'actions. C'était enfin une excellente opportunité de nous regarder autrement, de nous interroger sur notre fonctionnement.

Accompagner les personnes et les structures

Une autre manière de déployer une action de terrain est d'accompagner des personnes ou structures dont la médiation n'est pas la vocation première, mais qui sont pourtant au fait des sujets traités. C'est également favoriser les lieux d'échanges, de confrontation aux autres et d'expérimentation collective. Intervenant dans les universités depuis plusieurs années, nous avons proposé aux étudiants de licence de Paris VI et de l'université Paris-Est Créteil de s'emparer de « l'actualité climatique » et de s'interroger sur le lien entre la recherche, la place du scientifique, l'actualité politique... et les liens avec les espaces en dehors des universités. Un riche semestre de séances croisant cours et pratiques lors d'ateliers dans des écoles a porté les étudiants vers la réalisation d'une journée à l'université Pierre et Marie Curie à destination de plusieurs classes de primaires et collèges.

Avec les étudiants de Paris Sciences Lettres (PSL), un autre type d'accompagnement a vu le jour. Certains d'entre eux souhaitaient monter une exposition sur la base de travaux de recherche ou tout simplement d'envies personnelles qui auraient comme dénominateur commun de donner à voir à d'autres étudiants et au grand public des solutions concrètes pour le climat. Après quelques réunions de préparation et un beau travail fourni par les étudiants, une exposition est née: « Des solutions pour le climat ». Plusieurs projets de recherche et des créations pour un monde plus durable ont été présentés (la maison positive, le potager du futur, désinstallations de micro-aquaponie, le principe de la marmite norvégienne...). Nous avons accueilli l'exposition au sein des Grands Voisins (espace dans le XIV^e arrondissement de Paris qui accueille résidents migrants, associations, start-up, artisans...).

Pour ces étudiants, il s'agissait, à travers cette initiative, de s'essayer à l'animation de leurs travaux face au public mais aussi de coopérer avec plusieurs écoles, désormais membres de la même entité PSL. Ils ont trouvé un intérêt certain à réunir leurs compétences et leur créativité autour d'un même projet et se sont ainsi découverts complémentaires.

Pour les Petits Débrouillards, ce fut une nouvelle occasion d'établir des passerelles entre les sciences, l'enseignement supérieur et les résidents, professionnels et visiteurs des Grands Voisins.

Pour le public, ce fut une belle démonstration de la manière dont des actions concrètes peuvent transformer notre quotidien.

S'appuyer sur une pratique d'enquête

Enfin, parmi les partenariats innovants et pertinents, la réalisation d'une enquête sur les représentations des jeunes sur le climat est à retenir. Ce projet mené avec le centre Paris lecture et l'institut Médiascopie s'intitulait « Les mots du climat – regards croisés des enfants et des adultes⁹ ». Il s'agissait de recueillir les représentations de plus de 700 jeunes âgés de 6 à 18 ans.

Il ne s'agissait pas d'un sondage d'opinion traditionnel, mais d'une enquête réalisée suivant la méthode inédite de l'institut Médiascopie et un travail pédagogique mené par les animateurs : une liste de 126 mots touchant au climat a été soumise à l'échantillon d'adultes et 54 de ces mots ont été soumis aux enfants et adolescents. Les mots ont été notés sur deux échelles : une échelle « rassure/inquiète » et une « urgence d'agir ». Munis de leurs deux notes de 0 à 10, les mots du climat ont été projetés sur une cartographie et interprétés selon leur position.

Cette enquête fait émerger plusieurs points.

- L'inquiétude liée aux changements climatiques a gagné du terrain depuis 2009 (Sommet de Copenhague) auprès des adultes.
- La confiance des grands acteurs (scientifiques, Union européenne, dirigeants politiques) décroît avec l'âge.
- Les enfants ne comprennent pas qu'on se contente d'intervenir *a posteriori*, une fois que le mal est fait. Autrement dit ils ne sont pas dans une logique de réparation mais d'interdiction.

Les mots qui rassurent le plus les Français sont les solutions concrètes ainsi que des mesures écologiques élargies à tous les échelons institutionnels, dans le cadre d'une coopération planétaire.

Ces éléments nous confortent dans la dynamique collective des transitions à opérer, dans la compréhension nécessaire du rôle des différents acteurs et dans la dimension concrète des actions à mener.

L'invitation à participer à cette enquête a suscité de l'enthousiasme pour plusieurs raisons.

- Car en tant qu'acteurs de terrain nous sommes la plupart du temps dans le « faire », dans la manipulation, dans l'expérimentation (au sens expérience) et pas suffisamment dans les mots, les représentations, le sens que les jeunes à qui nous nous adressons donnent aux enjeux.
- Car ce projet fournissait l'occasion de donner la parole à ceux qui ne l'ont généralement

9. http://mediascopie.fr/media/DOSSIER-Les_mots_du_Climat-2015.pdf

pas, et qu'il s'agit là, à nos yeux, d'une nécessité impérieuse, *a fortiori* en période de COP où gouvernements, grandes entreprises, mouvements associatifs la monopolisent au détriment des individus.

– Car ce projet permettait aussi d'interroger les représentations des enfants, jeunes, femmes, hommes sur les enjeux climatiques, alimentant en cela les actions que nous développons, tout en évitant ainsi de nous positionner dans une « offre éducative » déconnectée des réalités de terrain.

– Car enfin, les partenaires de ce projet étaient des partenaires de qualité, avec lesquels nous partageons des exigences méthodologiques.

Cette enquête a été diffusée largement, notamment lors de son lancement au Conseil économique, social et environnemental, afin de donner à voir les représentations des enfants et des jeunes sur le climat et la COP.

Un réseau en mouvement implique un positionnement politique

Enfin, ce que nous avons tenté durant cette première phase de la campagne c'est d'adosser à nos milliers d'actions de terrain des messages politiques, en cohérence avec le projet associatif des Petits Débrouillards. Dans le cadre de la COP, les élus du réseau et les conseils scientifiques ont rédigé un *Appel des scientifiques et des citoyens pour le climat*. Cet appel, publié le 15 septembre 2015, alertait les autorités sur l'urgence climatique dans laquelle nous nous trouvons. Il appelait à « s'engager au quotidien dans les activités éducatives et pédagogiques afin que le grand public saisisse la réalité des enjeux technoscientifiques auxquels la société est confrontée ». Il appuie la nécessité « d'élaborer et de promouvoir de nouveaux modes de transmission et d'appropriation des connaissances et de construire de nouvelles alliances entre scientifiques et acteurs de territoires ». Des centaines de signataires figurent sur cet appel. Il s'agissait d'une première expérience de ce type pour l'association, à renouveler et à renforcer.

Au travers de ces modalités d'intervention, nous n'avons pas seulement cherché à informer sur le dérèglement climatique, mais aussi à mettre en œuvre des formes renouvelées de production et de dissémination des savoirs invitant à l'action écologique. Il ne s'agit pas uniquement d'alerter sur l'urgence climatique, même si celle-ci est réelle, mais de co-construire des savoirs situés sur un territoire donné, d'encourager les lieux d'expérimentation d'alternatives dans lesquelles les citoyens sont acteurs et d'aller vers une réelle appropriation des transformations sociales, économiques et écologiques auxquelles nous sommes confrontés. Au cœur des enjeux climatiques et de transitions écologique et sociale, c'est plus largement une question démocratique qui survient. La transition est intrinsèquement l'objet de débats citoyens pour définir ensemble ce que la société de demain sera. Notre rôle est d'animer cette mise en débat auprès de tous. En agissant au plus près des citoyens, en valorisant leurs savoirs et savoir-faire et en les confrontant aux savoirs scientifiques, c'est bien là notre objectif commun : leur donner les moyens de participer à définir l'horizon souhaitable des transitions en cours.

Inventaire fac' : un programme de science participative sur les campus étudiants

GUILLAUME BAGNOLINI,

Référent biodiversité au Réseau français des étudiants pour le développement durable (REFEDD)

Introduction

Inventorier permet à l'homme d'appréhender et d'analyser le monde. Dans le contexte d'un réchauffement climatique¹⁰ et de l'avènement d'une crise écologique¹¹ majeure, mieux comprendre la nature et sa biodiversité est devenu une nécessité cruciale. Pour améliorer nos connaissances en matière de biologie et d'écologie des espèces peuplant la Terre, l'homme doit passer par un recensement lui permettant de démêler et de distinguer les interactions entre les différents êtres vivants. Les inventaires aident la recherche scientifique et apportent de nouvelles connaissances. La participation du grand public à ces inventaires permet à tout un chacun d'avoir un aperçu plus abordable des connaissances actuelles en matière d'écologie et de biodiversité. En effet, les inventaires de biodiversité permettent aux amateurs de pouvoir se sensibiliser à l'écologie et de participer à la gestion durable des écosystèmes¹². La crise écologique est mondiale, touche toutes les strates sociales, à la campagne comme à la ville. Il est donc important de faire participer les citoyens dans les processus de création de savoir pour mener à des actions locales pertinentes, notamment en milieu urbain.

À défaut d'une prise de conscience politique et économique sur l'état du climat et des réserves naturelles de la planète, c'est à l'échelle individuelle que va se jouer la résolution du plus gros problème auquel l'homme devra faire face pendant ce siècle. Pour ce faire, toute initiative en matière de protection de l'environnement et de sensibilisation à l'écologie est bienvenue. Au Groupe naturaliste de l'université de Montpellier (GNUM), nous avons mis

10. IPCC REPORT, *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*, 2014, p. 1-44.

11. BARNOSKY A. D., MATZKE N., TOMIYA S., WOGAN G. O. U., SWARTZ B., QUENTAL T. B., FERRE E., « Has the Earth's sixth mass extinction already arrived? », *Nature*, 471 (7336), 2011, p. 51-57.

12. DELANEY D. G., SPERLING C. D., ADAMS C. S., LEUNG B., « Marine invasive species: validation of citizen science and implications for national monitoring networks », *Biological Invasions*, 10(1), 2007, p. 117-128.

en place le projet Inventaire fac' pour valoriser la biodiversité des campus universitaires de Montpellier, avec trois objectifs principaux :

- sensibiliser à la protection de la biodiversité urbaine ;
- augmenter les connaissances en écologie sur la faune et la flore vivant en ville ;
- rendre acteur les étudiants dans la gouvernance de leur campus.

Notre association, le GNUM, est une association étudiante créée en 2004 avec comme objectif de permettre à tous de découvrir la faune et la flore à travers de nombreux projets, sorties et week-ends naturalistes. L'association compte 170 membres dont une majorité d'étudiants mais aussi du personnel de l'université et des retraités. Dans cet article, nous vous proposons de revenir sur l'histoire de ce projet étudiant, sur les leviers qui ont permis sa réussite et sur les améliorations importantes à apporter à l'avenir pour rendre le projet plus cohérent et répondre aux objectifs que nous venons d'évoquer.

Histoire d'un projet étudiant en trois étapes

Les débuts, un projet étudiant local

Le projet a vu le jour en 2011 dans notre association. Il a été initié par quelques membres, tous étudiants en licence de biologie ; l'objectif premier était d'inventorier la biodiversité qu'abritait le campus de la faculté des sciences de Montpellier. En effet, nous voulions simplement identifier les différentes espèces pouvant vivre sur le campus. Dans notre parcours universitaire, nous réalisions des inventaires à l'extérieur du campus mais jamais sur celui-ci. Nous trouvions dommage de nous promener à côté de cette biodiversité sans la connaître. L'association, avec l'ensemble des adhérents intéressés, a alors commencé des campagnes de prospection sur le campus et des séances d'identification de la flore et de la faune. Le public était majoritairement composé de naturalistes amateurs éclairés avec un niveau licence. Nous avions des botanistes, des herpétologues, des entomologistes... Au début, nous étions trois à cinq membres par sorties. Celles-ci consistaient simplement à se promener sur le campus avec des instruments pour observer la nature (jumelles, loupes, longue vue...) ; il n'y avait pas de protocole scientifique défini. Par contre, nous avons divisé le campus de la faculté des sciences de Montpellier en grandes zones principales pour pouvoir inscrire les différentes espèces observées facilement et homogénéiser les résultats. De 2011 à 2013, nous avons réalisé cet inventaire sur le campus Triolet de la faculté des sciences de Montpellier, qui s'étend sur 20 hectares dont une importante surface arborée. Au fur et à mesure, par bouche-à-oreille, des bénévoles non spécialistes avec des formations variées ont commencé à participer aux sorties. Avec plus de 60 bénévoles, nous avons pu observer plus de 400 espèces, faune et flore confondues. Vu le nombre plus important de botanistes dans l'équipe, nous avons, bien entendu, décrit plus d'espèces de plantes que d'animaux.

La parution d'un ouvrage de médiation scientifique

En 2013, nous avons décidé de recruter une personne en service civique qui a aidé à la coordination de l'association et aussi à la valorisation des données collectées par les participants. Ainsi, un ouvrage de médiation scientifique a été publié : *Le Petit Guide naturaliste de la faculté des sciences de Montpellier*. Cet ouvrage collaboratif et collectif a été édité à 1000 exemplaires et vendu deux euros. Il a eu un grand succès en raison de la qualité de sa réalisation, de son graphisme ludique et de son originalité. En effet, il comprend 85 espèces de plantes et d'animaux pouvant être observées facilement sur le campus Triolet. Pour chaque espèce sont indiquées quelques informations principales sur son mode de vie, son alimentation, si elle a des utilisations médicinales ou autres.

D'autre part, pour chaque espèce, une petite carte du campus précise les lieux où elle a été observée. Vu le succès du guide, nous avons eu de nombreux participants qui ont demandé à intégrer les sorties que nous réalisions une à deux fois par mois. Le projet s'est ainsi développé dans un aspect participatif intégrant des étudiants non spécialistes. Une partie du personnel administratif et des professeurs de la faculté des sciences ont participé à la réalisation des inventaires. À l'heure actuelle, sur Montpellier, nous avons augmenté la surface échantillonnée. En effet, avec la fusion de l'université MontpellierII et l'université MontpellierI, nous avons décidé d'étendre le projet à l'ensemble des campus de l'université de Montpellier. Nous avons donc commencé à inventorier certains campus comme celui de pharmacie ou le jardin des plantes de Montpellier, qui fait partie de la faculté de médecine. une personne engagée en service civique a désormais pour mission le développement du projet à Montpellier et l'organisation des sorties une fois par mois.

Vers la mise en place d'outils numériques

Le dispositif a été victime de son succès et nous avons eu de très nombreuses demandes pour la mise en place du projet sur d'autres campus. Ainsi, pour augmenter l'interactivité entre les participants des différents campus et pour faciliter la collecte des observations, nous avons décidé, en partenariat avec l'équipe Néocampus, de développer une application informatique. De la collaboration entre les laboratoires IRIT et EcoLab est née l'application BiodiverCity, qui a l'avantage de pouvoir être utilisée par n'importe qui sans prérequis en écologie, la possession d'un smartphone android suffisant (développement en cours vers d'autres marques). En tapant le mot clé Biodivercity sur un moteur de recherche, vous pouvez télécharger l'application. Ensuite, il suffit de se promener sur le campus, de prendre une photo de l'espèce ou simplement de rentrer l'observation pour qu'elle soit intégrée directement sur la base de données du dispositif Inventaire fac'. L'application vous propose alors une clé de caractérisation simplifiée à partir des caractéristiques observables sur l'organisme étudié qui permet d'obtenir un classement de l'espèce mais ne permet pas de lui affecter un nom précis; il est possible, comme sur l'outil de saisie des données de la plateforme internet, d'ajouter des remarques et commentaires sur l'état ou l'habitat de l'espèce observée. Cette application facilite la collecte des données pour augmenter la participation et l'engagement dans l'inventaire. Elle est pour le moment en fin de développement et, en janvier 2017, elle sera disponible pour les participants au dispositif Inventaire fac' sur les campus participants.

Modèles d'action et dimension participative

Les influences des sciences participatives

Nous nous sommes inspirés des programmes de sciences participatives, de la formation par l'action et de l'éducation intégrative. Avant de réaliser le projet, nous avons pris conscience de l'état de l'art concernant les sciences participatives ou citoyennes en France dans le domaine de la biodiversité. Au sein des sciences citoyennes, il y a de très nombreux projets aux objectifs différents, mais tous ont la volonté de produire des biens communs comme des connaissances scientifiques, des expertises indépendantes ou des innovations à but non lucratif. La méthode est d'allier l'expertise scientifique et citoyenne, c'est un espace de dialogue entre les scientifiques et les citoyens. Alan Irwin¹³ a défini le concept de *citizen science* en montrant l'importance de ce mouvement pour une meilleure maîtrise

13. IRWIN A., « Citizen sciences. A study of people, expertise and sustainable development », *Psychology Press*, 1995.

des sciences et des technologies. La volonté affichée de réappropriation citoyenne de la science, du savoir et des techniques, constitue un socle important des sciences citoyennes qui reposent sur des théories du changement social¹⁴. La participation qu'elles impliquent peut être définie comme la mobilisation des citoyens ou des groupes dans la construction de savoirs afin de mieux connaître les phénomènes qui les concernent directement ou indirectement. Nous avons voulu augmenter cette participation et donc donner la possibilité aux citoyens de construire les connaissances pouvant servir à un changement social sur les questions d'environnement urbain. Les programmes français de sciences participatives comme Vigie-nature ou Tela Botanica nous ont permis d'élaborer notre dispositif. C'est dans ce cadre que nous nous sommes dirigés vers les programmes de Tela Botanica. Nous avons rencontré les salariés de cette association pour discuter de la mise en place de notre projet et en particulier du programme « Sauvages de ma rue » qui nous a fourni un très bon modèle puisqu'il a pour objectif de permettre aux citoyens de reconnaître les espèces végétales qui croissent dans l'environnement urbain. C'est un programme destiné à un public de néophytes. Nous nous en sommes beaucoup inspirés, en ce qui concerne la mise en place d'outils numériques, l'animation d'une communauté nationale ou la gestion d'un projet de science participative.

Participation et engagement étudiant

Dans notre projet, nous souhaitons tendre vers une participation la plus importante possible. Grâce à la mise en place d'outils numériques et surtout par la participation des associations étudiantes locales dans l'animation des inventaires, nous avons augmenté la participation des étudiants dans la collecte des données. Cependant, nous aimerions développer un forum qui permettrait d'échanger autour de l'analyse des données mais aussi de former une véritable communauté. Enfin, nous aimerions mettre en place des niveaux de participation pour que les utilisateurs engagés puissent réfléchir à la mise en œuvre du projet à l'échelle nationale, à la publication des résultats et même à la confection d'autres protocoles se basant sur des questionnements scientifiques. L'objectif à long terme est donc d'atteindre le niveau 4 défini par Muki Haklay où scientifiques professionnels et non professionnels s'inscrivent dans une co-construction complète du savoir.

Un projet à consolider

Une approche scientifique à développer

Comme expliqué précédemment, le projet est en cours de consolidation et de développement. Pour le moment, nous avons atteint un premier palier au niveau de la communication auprès des étudiants. De nombreuses associations étudiantes nous ont rejoints et nous sommes fiers du nombre de participants au projet. Cependant, nous aimerions développer l'aspect scientifique du projet. En effet, pour le moment, malgré la présence d'un comité scientifique, nous n'avons pas eu d'analyse scientifique des observations réalisées par les participants. Nous avons identifié les principales problématiques pour faciliter l'analyse scientifique, notamment l'identification des espèces, certaines observations ne permettant pas l'identification de l'espèce soit parce que la photographie est de mauvaise qualité ou inexistante, soit parce que la photographie ne suffit pas. Nous avons donc un certain nombre de données qui ne sont pas exploitables. Pour pallier ce problème, nous incitons fortement

14. LEWIN K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper and Row, New York (États-Unis), 1951 ; FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Maspero, Paris, 1983 ; HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris, 1987.

LES GRILLES DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

S'inspirant de l'échelle d'Arnstein, Michel Pimbert*, en 2011, a réalisé une grille de participation à la recherche comprenant différents niveaux.

Le **premier niveau** de plus faible participation correspond à une **participation passive** : il s'agit de projets où la production de connaissances a déjà eu lieu, correspondant à des actions de communication unilatérale.

Un **deuxième niveau** désigne la participation dans le sens d'un **don d'information** : les participants remplissent un questionnaire ou une enquête : ils n'ont pas le pouvoir d'influer sur la recherche puisqu'ils ne peuvent analyser les résultats ni participer à la conception du projet.

Un **troisième niveau** correspond à une participation basée sur une **consultation** : les scientifiques viennent consulter les participants sur les problèmes à traiter et les solutions à apporter mais ne sont pas obligés de tenir compte de leur avis.

Au **quatrième niveau**, on trouve une **participation intéressée** puisqu'il y a un échange matériel ou un paiement pour service : c'est une participation assez faible en fait dans l'activité du chercheur.

Un **cinquième niveau** correspond à une **participation fonctionnelle** : les participants forment des groupes pour répondre à certaines problématiques définies au préalable ; ils sont assez autonomes sur la méthode à employer. Un **sixième niveau** renvoie à la **participation interactive** avec la formation de groupes interdisciplinaires. Enfin, le **septième niveau**, le plus intéressant, correspond à la **participation autonome et autogérée** dans l'activité scientifique, de la définition des problèmes à la publication des résultats.

En 2015, Muki Haklay** a proposé à son tour une échelle de la participation à l'intérieur des sciences citoyennes simplifiée. Le niveau 1 de participation qu'il nomme *crowdsourcing* correspond simplement à la captation des données par les citoyens. Le niveau 2, dans lequel les citoyens peuvent contribuer à l'interprétation des données, s'intitule « intelligence distribuée ». Le niveau 3 correspond concrètement aux sciences participatives puisque les citoyens sont impliqués dans la définition du problème et dans la collecte des données. Enfin, le niveau 4 propose la collaboration complète entre scientifiques-professionnels et non scientifiques-professionnels dans les différentes phases. Ce niveau 4 correspond au niveau 7 de Pimbert.

* PIMBERT M., *Participatory research and on-farm management of agricultural biodiversity in Europe*, IIED, Londres (Royaume-Uni), 2011.

** HAKLAY M., *Citizen Science and Policy: A European Perspective*, The Wodrow Wilson Center, Commons Lab., Washington (États-Unis), 2015.

les associations membres du réseau à réaliser les sorties avec un ou des spécialistes afin de vérifier une première fois les données. Par la suite, notre comité scientifique valide une deuxième fois les données sur photographie et description des espèces. Il se heurte à un autre problème : la participation des utilisateurs. En effet, est-il possible de faire participer la communauté des utilisateurs à la validation des données ? Le programme « Sauvage de ma rue » le fait grâce à l'outil IndentiPlante, un forum de validation communautaire pouvant s'appuyer sur une communauté bénévole importante. Dans le cadre de notre projet, nous sommes pour le moment une petite communauté qui a la volonté de s'élargir. Nous avons donc décidé de passer à la validation communautaire des données lorsque nous aurons une communauté suffisante qui permette d'obtenir des données fiables et utilisables dans des analyses scientifiques.

Faire beaucoup avec peu

Le projet s'est construit rapidement en comptant sur certains membres très engagés. Cependant, pour le moment, à part les deux personnes recrutées en service civique sur le projet (un à l'échelle nationale et un à l'échelle de Montpellier), nous n'avons ni salarié, ni financements suffisants pour un développement plus rapide. En effet, les principaux financements du projet sont tirés des fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE) de l'université de Montpellier et d'un budget alloué par le labex CeMEB. Pourtant, nous aimerions obtenir des financements d'autres organismes comme la Fondation de France, la fondation Nature et Découvertes, voire le ministère de l'écologie et du développement durable. Cela permettrait d'avoir des financements pour faciliter la coordination à l'échelle nationale, notamment en envoyant des formateurs dans les universités pour développer le projet. À terme, nous aimerions embaucher un salarié chargé de l'animation de la communauté Inventaire fac'. La mutualisation des connaissances serait ainsi renforcée par la gestion du forum et l'animation des réseaux sociaux. Comme nous l'avons déjà indiqué, le projet rassemble des spécialistes mais aussi des débutants et, lors des sorties, au niveau local, le libre partage des connaissances se met en place de manière spontanée: il y a souvent un animateur des sorties mais il ne décide que du parcours, chaque membre partageant ses connaissances autour des observations réalisées. Dans le même sens et pour faciliter la diffusion des observations, la plateforme internet comprend un onglet avec les cartes des différents campus et les observations réalisées par les participants locaux. Cette diffusion des informations permet de valoriser cette recherche sur la biodiversité auprès des citoyens mais aussi des décideurs publics ou privés. Le dispositif se veut avant tout un outil partagé et donc nous incitons fortement les associations à organiser des soirées, groupes de travail et réunions pour discuter du projet, des observations récoltées et nous faire parvenir leur retour sur ces questions.

L'objectif est d'augmenter l'engagement étudiant dans cette action. Cependant, nous sommes conscients des difficultés de la participation et de l'engagement étudiant: selon le rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante de 2009, seulement 12 % des étudiants participent à des associations qui ont pour terrain d'action les établissements d'enseignement supérieur¹⁵. D'autre part, il serait intéressant d'évaluer la montée en compétence des participants aux projets. Nous savons en effet que cette dernière existe, car certains bénévoles commencent sans avoir de connaissances naturalistes importantes, puis ils apprennent et deviennent même des amateurs éclairés. Par exemple, Thomas Raynaud est arrivé dans le projet lorsqu'il était en première année de licence de biologie à l'université de Montpellier. Après deux ans de participation au projet, il souligne que « les sorties réalisées, les discussions avec les autres bénévoles du GNUM [l']ont éclairé sur [s]es choix professionnels. [Il] sai[t] qu'[il] veu[t] être botaniste maintenant ». Thomas Raynaud est donc devenu un participant très engagé dans le projet Inventaire fac'. De plus, cette expérience positive l'a conforté dans son engagement associatif et il est maintenant représentant du GNUM au sein du REFEDD.

La montée en compétence se situe donc à plusieurs niveaux. Il y a sans doute une montée en compétence au niveau des connaissances et savoirs naturalistes et écologiques mais aussi au niveau de la prise de responsabilités, de la gestion de projet et du fonctionnement d'une structure associative.

15. CÔME T., MORDER R., *Les engagements des étudiants, formes collectives et organisées d'une identité étudiante*, rapport de l'Observatoire de la vie étudiante, 2009.

Conclusion

Nous pensons qu'il faut impliquer particulièrement les étudiants en tant que génération future dans ces réflexions, d'où la création du projet Inventaire fac'. Nous souhaitons voir l'émergence d'une prise de conscience citoyenne à propos des dangers liés au réchauffement climatique, à la destruction des habitats naturels et au rapport entre l'homme et la nature en règle générale. Nous sommes conscients, cependant, de la difficulté importante que l'on rencontre pour intégrer un public non initié dans un projet aussi spécialisé que la biodiversité. Après une étude préliminaire des participants à Inventaire fac', il semble que 80 % sont dans un cursus autour de la biologie. On constate donc que nos participants n'ont pas un parcours très diversifié. Grâce au développement des outils numériques simples d'utilisation dans notre projet, nous espérons toucher un public amateur et débutant plus varié. D'autre part, une solution intéressante serait de valoriser l'engagement étudiant par une reconnaissance pédagogique. Comme l'indique Animafac, l'engagement associatif étudiant permet d'acquérir des compétences utiles dans la vie professionnelle. Il est donc nécessaire que les établissements d'enseignement supérieur valorisent officiellement cet engagement. L'objectif à long terme est d'avoir un dispositif opérationnel permettant la diffusion des observations fiables et représentatives de la biodiversité sur les campus participants.

Vers une réappropriation citoyenne de la technique dans le contexte de la transition écologique

GILLIANE LAURENT,
Open Source Écologie (OSE)

Dans le contexte d'urgence écologique, et après la COP21, les citoyens peuvent encore, et doivent, agir à leur échelle: dans la sphère individuelle, par des gestes simples au quotidien (tri sélectif, économie des ressources telles que l'eau, covoiturage...), mais aussi dans le choix d'une alimentation plus respectueuse de l'environnement (achat de produits locaux, réduction de la consommation de viande...). Et ils peuvent aller plus loin, en remontant la chaîne de production, et en s'impliquant donc plus en amont, c'est-à-dire en se réappropriant la technique, et en optant pour une philosophie de diffusion du savoir par le biais du numérique. C'est ce que l'association française Open Source Écologie (OSE) se propose de faire.

OSE: un mouvement à trois dimensions

Open Source Ecology: le mouvement global

L'association OSE France s'inscrit dans la continuité du mouvement Open Source Ecology, né aux États-Unis en 2003, et lancé par Marcin Jakubowski. Le nom de ce dernier est d'ailleurs presque indissociable du projet initial, et semble fonctionner, de l'extérieur du moins, comme une organisation pyramidale: toutes les grandes décisions passent par lui. C'est lui qui semble en effet « sanctionner » si une initiative, telle que celle de OSE France, peut être intégrée dans le projet Open Source Ecology Global, comme si ce projet, certes collaboratif, restait au bout du compte le sien. À ce jour, Marcin n'a toujours pas reconnu officiellement l'antenne française comme faisant partie de la communauté mondiale.

Visage du mouvement, Marcin joue la carte de la décontraction, mais le logo du mouvement, soigneusement cousu sur sa veste beige de *farmer*¹⁶, trahit une communication très étudiée. Marcin veut rassembler autour de son projet, mais il compte surtout fédérer autour sa personne. Il faut dire que le rêve américain, qu'il revisite à la sauce écolocollective, a tout pour séduire¹⁷. Seulement, si la formule a fait des adeptes dans le reste du monde, la forme proposée par Marcin ne semble véritablement adaptée qu'à un public anglo-saxon, dont l'idée du collaboratif apparaît certes comme relevant de l'horizontalité, mais d'une horizontalité limitée, ou du moins encadrée, tempérée par une figure marquante, porteuse de la vision qui rassemble.

Le projet de Marcin est le suivant: concevoir et partager gratuitement sur le net les plans de cinquante machines qui permettent de répondre aux besoins de la vie moderne. Il a, en effet, recensé ce qui nous est nécessaire pour construire une civilisation qui ressemble à la nôtre. Il a le projet fou d'offrir un Kit Open Source de ces cinquante machines¹⁸. Il les a imaginées modulaires (chaque machine est composée de modules qui peuvent être réutilisés d'une machine à l'autre), interopérables (c'est-à-dire conçues pour fonctionner ensemble) et autoproduitibles (en disposant du Global Village Construction Set [GVCS] donc de l'ensemble des machines, on peut répliquer chacune d'entre elles).

Dans cette démarche, l'individu se réapproprie ses moyens de production en les construisant lui-même. Il n'y a donc plus de frontières entre celui qui conçoit une machine et celui qui la réalise, pour enfin l'utiliser: non seulement le citoyen-bricoleur, écho finalement de l'idée du *self-made-man* (plus qu'un autodidacte, le *self-made-man* est d'ailleurs avant tout un entrepreneur) ricochant à celle du « *do it yourself* » (« fais-le toi-même »), fabrique la machine dont il a besoin, mais il adapte les plans disponibles sur la toile à un contexte donné, dans un souci écologique. En optant, autant que possible, pour le recyclage de matériaux qui vont permettre de réaliser la machine, en assemblant sur place les éléments, et en utilisant la machine réalisée là même où elle a été construite, ce sont trois gestes pour la planète qui sont faits. Marcin ne remet donc pas véritablement le style de vie moderne en question: ce n'est pas notre façon de consommer qui est remise en cause, mais bien plutôt notre façon de produire. Il milite en somme pour le bon sens comme solution au désastre écologique.

OSE France: l'association française

Un mode de fonctionnement horizontal

OSE France naît en septembre 2014 de la volonté de participer à l'aventure en développant une des machines du Civilisation Kit (kit de civilisation) imaginé par Marcin: le concentrateur solaire. Si elle a eu l'occasion d'échanger avec Marcin à plusieurs reprises, et voudrait être reconnue officiellement par le « mouvement mère », OSE France se construit en ayant sa propre appréhension de cette initiative collective. Elle cherche à réaliser son action en procédant horizontalement. Cela se traduit en travaillant par cercle pour les différents domaines de la mise en œuvre de son projet (R&D [Research and Development, recherche et développement en français], communication...), avec un référent pour chacun, ainsi qu'un cercle de pilotage qui a une vue d'ensemble et qui travaille avec les référents des cercles pour diffuser les informations. Chaque cercle (et chaque membre d'un cercle) est

16. Il se présente comme un agriculteur, technologue, né en Pologne et vivant aux États-Unis. Voir son intervention pour le TEDxKC de mars 2011 (www.youtube.com/watch?v=S63Cy64p2IQ).

17. Marcin parle de philosophie de l'*open source*. Parmi les nombreuses vidéo-vitrines du projet, disponibles sur Internet, on peut notamment consulter la suivante pour prendre connaissance de ses grandes lignes (<https://vimeo.com/58165438>).

18. On trouvera l'index des machines à l'adresse suivante: <http://opensourceecology.org/gvcs/gvcs-machine-index/>

indépendant et avance à son rythme, en fonction des ressources et des priorités proposées (et non pas imposées) par le cercle de pilotage. Il est même possible, à tout contributeur, de porter un nouveau projet au sein de OSE France. L'association est, qui plus est, autonome financièrement: elle ne dépend pas d'Open Source Ecology et a lancé, après avoir exposé le démonstrateur du concentrateur solaire, une campagne de financement participatif (*crowdfunding*) pour pouvoir réaliser le prototype à taille réelle cette fois, donc quatre fois plus grand que le premier.

Il existe des antennes, hors États-Unis, qui ont répliqué des machines du Civilisation Kit. Cependant, elles n'ont fait que reprendre la conception de l'équipe de Marcin. En Europe, certaines machines du GVCS ont ainsi été réalisées, en retravaillant notamment les dimensions des plans originaux. Il fallait les convertir, passer du pouce (unité de mesure aux États-Unis) au millimètre, afin de se caler aux tailles des matières premières disponibles sur le continent. OSE France est donc la première équipe, hors groupe de Marcin, à prendre un projet à partir de zéro, pour en rédiger le cahier des charges, le concevoir entièrement, faire un démonstrateur et développer un prototype.

Une production « basse technologie »...

Le lien entre *open source* et écologie n'a rien d'évident *a priori*, pourtant c'est son articulation qui permet de dessiner la vision d'Open Source Écologie. À partir de cette articulation, les moyens d'action peuvent être décidés collectivement.

Puisque chaque membre du collectif participe de l'organisme, on peut dire qu'il s'agit de conception par et pour l'utilisateur final. La démarche de OSE est donc bel et bien écologique, puisqu'elle s'inscrit à l'opposé de l'agir capitaliste qui travaille à obtenir l'obsolescence programmée de ses produits. Idéalement même, le mouvement OSE se veut *low-tech*¹⁹, c'est-à-dire que les choix de conception des projets privilégient des techniques simples, donc plus accessibles, aussi bien au niveau du savoir-faire, que du point de vue économique. Ainsi, on évite l'utilisation de ressources rares. Qui plus est, puisque les plans partagés sont « ouverts », ils sont donc modifiables: il est tout à fait envisageable, et même recommandé, d'adapter la conception proposée pour pouvoir intégrer des matériaux de récupération en pouvant ainsi les recycler. Il s'agit finalement de concevoir un produit avec le moins d'énergie grise possible. L'énergie grise, que l'on appelle aussi « énergie intrinsèque », c'est l'énergie dépensée pour un produit ou un matériau, de sa conception à sa réalisation, mais en omettant toutefois celle qui le sera pour son utilisation.

... qui pense le cycle de vie complet du produit

Pour que les dispositifs partagés aient une vie plus longue, il ne s'agit pas seulement pour OSE d'apprendre aux citoyens de tous horizons à les construire, mais également de rendre ces citoyens aptes à s'occuper eux-mêmes de leur maintenance. Pour ce faire, les choses sont à penser en amont, et les membres de l'association l'ont bien compris. Dès la phase de conception, ils réfléchissent, ensemble, au cycle de vie complet du produit. On appelle cela le Product Lifecycle Management (PLM)²⁰. On pense donc le produit, depuis l'extraction des matières premières servant à le réaliser, jusqu'au recyclage des composants, en passant par toutes les ressources nécessaires à la production de ce produit (utilisation des différents modes de production, transport des matières entre différents sites de production et de distribution...). Il est à noter qu'un système de gestion de données techniques, adapté

19. Le terme *low-tech* signifie « basse technologie », et s'oppose donc à *high-tech*.

20. Pour plus d'informations concernant cette démarche particulière de conception de produit, on pourra consulter l'adresse suivante: https://fr.wikipedia.org/wiki/Product_Lifecycle_Management

au projet OSE, et prenant en considération cet aspect de PLM, est en cours d'élaboration. Bien évidemment, sans étude poussée, l'impact écologique n'est qu'estimé, mais c'est déjà là un pas qui est fait pour la préservation de l'environnement. L'écologie est une science complexe, dans la mesure où faire un choix dans un but écologique, en prenant en compte certains critères, peut s'avérer un mauvais choix globalement, si le concepteur n'a pas conscience que le cycle de vie du produit influe sur d'autres critères, alors non pris en compte.

Une entreprise classique fait ses choix stratégiques selon trois critères de résultat : qualité, coûts, délais. Une qualité suffisante est nécessaire pour répondre à la demande du client, ou pour se démarquer de la concurrence. Les coûts réduits entraînent une marge plus importante pour la société. Enfin, elle est tributaire de délais stricts. Plus le temps consacré à l'étape de la conception est réduit, moins il y a de personnel à payer. Soulignons au passage que ce genre d'entreprise compte une part non négligeable de prestataires (appelés aussi « consultants »), c'est-à-dire du personnel qui est engagé pour une mission, et qui s'en va une fois celle-ci accomplie. Si l'on parle de « main-d'œuvre », on peut aussi parler de « cerveau-d'œuvre ». Il y aurait beaucoup à dire sur ce que notre façon de consommer a entraîné sur le marché de l'emploi pour les salariés qualifiés. En effet, aujourd'hui une part importante des ingénieurs obtiennent un contrat à durée indéterminée auprès d'une « boîte de prestas », comme on entend souvent. On les place, on les vend, eux aussi comme des produits. Cela représente un fragment conséquent de l'effectif de sociétés industrielles. En effet, dans l'instabilité de son activité engendrée par la crise économique, une entreprise n'opte pas toujours pour l'embauche d'employés : il lui est plus facile de mettre fin à un contrat de prestataire que de licencier (notons d'ailleurs que cette solution lui coûte plus cher à court terme), bien que cela entraîne une perte des compétences internes. De fait, parfois elle décroche un contrat, car elle est capable de remplir le besoin du client plus rapidement que ses concurrents, en affectant beaucoup de ressources humaines sur ce projet.

Bien que l'association OSE France se donne des « dates objectif » pour motiver ses membres, et organiser notamment les ateliers de fabrication, elle n'agit pas en étant opprimée par le facteur temps, et les décisions qui sont prises ne le sont pas en fonction de clients. Lors de POC21 (Proof of Contest)²¹, il s'agissait pour OSE de réaliser un démonstrateur du concentrateur solaire dans le temps imparti, pour pouvoir présenter le projet à un large public lors des portes ouvertes, mais aussi pour profiter de l'ébullition médiatique. Les médias semblaient alors, en effet, répéter avant la COP21. Par ailleurs, la construction du premier prototype à taille réelle, qui aura lieu à Avignon chez un premier utilisateur (ayant participé lui-même à POC21), nécessite de s'organiser sur le planning pour fabriquer ce qu'il faut, avant d'aller sur place pour l'assemblage final, car toutes les machines permettant la réalisation de celui-ci n'y sont pas.

... pour des coûts écologiques moindres

Ce qui importe, c'est que les projets aboutissent. Bien évidemment, OSE cherche aussi une qualité maximale des dispositifs qu'elle partage, pour un coût minimum, mais elle conçoit ses produits en ayant pour « arbitre » le respect de l'écologie, et n'est pas tributaire du triangle qualité-coûts-délais, décrit précédemment. Comme on l'aura compris, ce que coûte un dispositif pour OSE, ce n'est pas seulement la valeur marchande des matériaux, mais aussi et surtout, ce que celui-ci va coûter à la planète, et ce que les citoyens vont pouvoir lui faire économiser en retour, en termes de ressources et d'impact écologique. Il

21. « Proof of contest » renvoie à la deuxième étape du processus d'élaboration d'un prototype.

est facile de comprendre ces enjeux en pensant au projet du concentrateur solaire, autour duquel OSE France s'est finalement construite. Ce dispositif permet de récolter l'énergie gratuite du soleil tout en étant *low-tech*. La conception étant gratuite, le coût de production des machines de OSE revient essentiellement au prix de la matière première.

Il est à souligner que OSE France utilise un vocabulaire différent de celui du mouvement global, en mettant en avant l'objectif d'autonomie d'un village, sans aller jusqu'à prétendre pouvoir créer une nouvelle civilisation. Elle s'autorise à remettre en question la priorité de certaines machines du GVCS sur d'autres (pour exemple, le brûleur à gaz n'est pas utile d'emblée pour un village). Par ailleurs, tout comme Marcin, elle n'exclut pas la possibilité d'intégrer des machines qui ne font pas partie du set initial (comme le décortiqueur de chanvre). Elle collabore donc notamment avec L'Atelier paysan²² qui conçoit des outils *open source* destinés à l'agriculture.

OSE Lille : un groupe local

OSE France pense que la proximité améliore l'efficacité. Qui plus est, un petit croquis sur un bout de papier est toujours plus vite fait qu'un schéma sur un outil web ! Une antenne locale vient donc de voir le jour : OSE Lille²³. En collaborant avec les fablabs²⁴ et associations de makers existant déjà localement, des connexions peuvent s'établir pour dessiner une nouvelle citoyenneté. Si le mouvement OSE a pour lieu principal l'Internet, il est aussi stimulant de travailler dans un même endroit. Cela permet en outre d'élargir la communauté, et cela donne la possibilité de voir un projet aboutir.

Au-delà de cet aspect, agir localement permet de mener à bien une autre mission, d'éducation cette fois, envers les populations locales. Une démarche pédagogique, qui va dans le sens de la prise de conscience écologique, s'inscrit tout à fait dans les valeurs portées par OSE France. Une collaboration entre membres « techniques », à savoir finalement les membres actifs actuellement impliqués dans l'association (docteurs en optique, ingénieurs mécaniques, experts électroniques, makers...), et membres « pédagogues » semble donc être une prochaine étape pour l'association. Avec ce nouveau mode de faire ensemble, qui mobilise des outils numériques récents, c'est tout un vocabulaire qui émerge, et qu'il faut acquérir pour pouvoir se comprendre, échanger des idées, mener à bien des projets soucieux de l'environnement. On peut donc tout à fait imaginer des ateliers organisés en collaboration avec le corps enseignant, d'une part pour responsabiliser les élèves sur leur impact écologique, en leur rappelant les gestes qu'ils peuvent adopter au quotidien pour réduire celui-ci, d'autre part des ateliers, pour tout public, peuvent être proposés pour initier à la conception assistée par ordinateur (CAO), à l'électronique, à d'autres domaines de l'ingénierie, dans l'idée qu'ainsi d'autres seront capables de prendre part à l'élaboration des machines mises à disposition sur la toile.

Homo reciprocans versus homo economicus²⁵

Il est difficile, et même paradoxal, de vouloir penser l'*open source* ou tout autre « organisation » de type collaboratif. Comment, en effet, mettre des mots sur des valeurs dont le

22. www.latelierpaysan.org/

23. <http://oselille.org/>

24. Un fablab est un atelier disposant de machines de production qui sont louées à des makers ou start-up souhaitant réaliser un prototype.

25. FILIPPOVA D., *Société collaborative: la fin des hiérarchies*, Rue de l'échiquier, Paris, 2016, p. 10. On retrouve les deux expressions dans cet ouvrage. L'homo reciprocans est un concept qui s'inscrit initialement dans des théories économiques. Il s'agit de désigner l'individu qui agit en coopérant pour améliorer son environnement.

mouvement est finalement le seul précepte? Il s'agirait, en somme, d'esquisser l'interaction sans en faire pour autant une nouvelle religion. Rappelons, au passage, que ce dernier terme vient du latin *religere* qui signifie « rassembler ». Or, c'est bien là l'enjeu : rassembler mais autour d'un projet, concret, plutôt qu'autour de principes aliénants et *in fine* contre-productif. Agir localement, partager et construire autrement, par le biais du numérique, qui permet d'abolir les frontières, géographiques bien évidemment, mais surtout sociales, c'est redéfinir la place de l'individu dans la société. C'est prendre, qui plus est, le contre-pied des dérives abrutissantes de l'Internet, notamment des réseaux sociaux qui sont devenus, en l'espace d'une dizaine d'années, le lieu d'une mise en scène perpétuelle de ses membres : vitrine du quotidien, désarticulation volontaire, et donc pathétique, des personnalités en personnages, et surtout étiquettes, clans et récupération d'informations par le monstre économique.

Dans la société collaborative, dans laquelle s'inscrit OSE, une société que l'on pourrait qualifier d'alternative, il y a donc réappropriation du numérique en faveur, cette fois véritablement, de l'individu comme citoyen. Et c'est peut-être ici la grande différence, le point où l'on peut passer d'une appréhension verticale et « verticalisante » du système, à une appréhension horizontale : par un simple, mais fructueux, changement de perspective. Pour se redéfinir d'homo economicus en homo reciprocans, il suffit de s'envisager comme citoyen plutôt que comme individu. Par là, on évite tout carcan, mais on peint tout de même la vision, horizontale, nouvelle. Il ne s'agit pas là d'une solution à l'emporte-pièce. On ne peut, en effet, que constater un désintérêt, une lassitude quant au politique, pour ne pas dire un dégoût : le citoyen d'alors, c'est-à-dire celui du système vertical, toujours actuel, c'est bien pour cela que l'on parle ici d'une société alternative, a déserté ce rôle pour se réfugier d'abord, puis se consacrer, refrain de la compétition oblige, à son épanouissement personnel dans sa sphère individuelle – redondance de l'ego.

Si l'on parle ici de citoyen, c'est donc d'un citoyen nouveau, qui prend part au mécanisme de renversement des valeurs hiérarchiques, mais aussi et surtout, élabore une philosophie de production respectueuse de son environnement. Il ne s'agit donc pas de revenir à une citoyenneté qui ne consisterait quasiment qu'à s'impliquer dans le recrutement de membres pour son parti, de voix pour la prochaine élection. Ce type de citoyen, énergumène toujours en campagne, pour qui la représentation est cardinale, ne se pense pas comme citoyen du monde. Qui plus est, le citoyen nouveau est tourné vers le savoir-faire, plutôt que le savoir-être – le paraître.

Si la société collaborative doit s'organiser, ce n'est non pas, à l'évidence, pour dessiner une hiérarchie de type vertical, mais plutôt pour structurer, sans brider, là est le défi, ses moyens d'action. Si elle souhaite « se penser », ce n'est donc pas dans une perspective théorique, mais pragmatique. L'interaction suppose l'interchangeabilité et/ou la polyfonctionnalité de ces citoyens nouveaux. Les acteurs d'un même projet collaboratif agissent de concert, certes avec les compétences propres à chacun, mais n'occupent en définitive aucun « poste », et chacun est libre de suivre ou pas chaque étape de conception/réalisation du projet, les pupitres devraient donc en principe, théoriquement s'échanger (encore et toujours le vocabulaire vertical, dont il faut bien s'accommoder, puisque si nous entrons dans une nouvelle ère de la citoyenneté, nous vivons encore cependant dans la même *forme de vie*²⁶), dans la mesure où « interchanger » nécessite de former l'autre à un domaine, un vocable ou outil numérique nouveaux. Si la société économique se préoccupe du rendement et donc sacrifie l'individu sur l'autel du temps et du marché, l'enjeu d'un projet collaboratif se doit de donner du temps pour inclure ses acteurs en soif d'implication, car il sait que c'est là

26. Ce concept vient de la philosophie de Wittgenstein. Voir notamment ses *Recherches philosophiques*.

une des conditions de sa pérennité. Un projet collaboratif tel que OSE a pour avantage, en ne se construisant pas comme édifice (vertical, sur le modèle socio-économique issu des révolutions industrielles) de ne pas risquer de s'effondrer. Le fondement ici, c'est l'humain. La « destination », c'est l'humain et la planète qu'il habite. On ne peut bien entendu pas ignorer l'urgence écologique, mais le citoyen nouveau agit où il le peut. On retrouve la philosophie du colibri²⁷ : il est plus facile de lutter contre l'ignorance que contre le lobbying.

Le citoyen nouveau, colibri, acteur d'un projet de type collaboratif, s'engage dans une société alternative, parallèle devrait-on dire, puisqu'il continue d'appartenir à la forme de vie socio-économique verticale. En cela, on peut penser qu'il se garde de tout intérêt, qu'il soit économique, « représentationnel », ou tout simplement partisan. La société collaborative serait-elle donc destinée à s'inscrire en marge de celle de l'homo economicus ? Et l'homo reciprocans n'est-il pas condamné à se définir et à exister toujours en réaction à ou contre celui-ci ? On peut, en effet, légitimement s'interroger sur ce que ce nouveau mode d'être ensemble a de plus que les autres. Or, c'est justement poser la question en des termes fallacieux : il ne s'agit pas de juger d'un nouveau mode d'être ensemble, mais d'éprouver un nouveau mode de faire ensemble, un faire horizontal. Ce faire ensemble participe en outre, peut-être, à tordre le cou aux idées reçues, à l'illusion de l'homme comme naturellement compétiteur, n'agissant que pour son propre intérêt, en vue d'obtenir, encore et toujours, de nouveaux biens matériels ou une place plus élevée dans une hiérarchie libérale. L'homo reciprocans ne se « constituerait » pas contre l'homo economicus, mais serait tout simplement, si l'on veut, l'autre face de l'homme.²⁸

On voudrait peut-être remonter en deçà du mouvement, de l'interaction, de ce faire ensemble. Cependant, analyser la mouvance collaborative, c'est s'extraire du phénomène, se rassurer, sans s'en rendre compte, en tentant de fixer ce qui nous échappe : conceptualiser, « verticaliser », c'est du pareil au même. Tout du moins, si écart il y a, il est mince. S'il faut penser quelque chose ici, ce sont les outils d'échange. En cela, OSE prend ses distances avec tout un pan de cette société collaborative, qui, il faut tout de même le souligner, compte parmi elle, aussi, des projets lucratifs. Or, le partage des plans du concentrateur solaire mis à disposition par l'association vise justement à donner du savoir, partager des compétences, gratuitement. Le système d'archivage des différentes étapes du projet, proposé sur leur site, permet à chacun de prendre le train en marche, et/ou de bénéficier notamment des expériences de l'association de différents programmes de CAO, éventuellement pour se lancer dans un projet du même type, ou tout simplement de se faire une idée concrète, et presque sans médiation, puisque le site fait finalement office de journal de l'association, sans conteur attitré, avec l'aventure OSE. Si l'on veut continuer malgré tout à penser le collectif, alors quoi de plus pertinent que d'entrer dans le « laboratoire » de ce faire ensemble ?

27. www.colibris-lemouvement.org/colibris/la-legende-du-colibri

28. « Notre tendance à la sociabilité est au moins aussi forte que notre tendance à la rivalité », DE GRAVE A., « La fin des Léviathans », in FILIPPOVA D. (dir.), *op. cit.*, p. 15.

De la solidarité internationale aux enjeux de la transition écologique : rôle et place des organisations de solidarité internationale issues des migrations

RAFAËL RICARDOU,
coordinateur de l'antenne d'Île-de-France,
Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural (GRDR)

Face aux défis écologiques et sociaux majeurs qui se manifestent à travers la raréfaction des ressources naturelles, le changement climatique, la perte progressive de la biodiversité, l'accroissement de la population mondiale, de nombreuses organisations de la société civile et différents acteurs institutionnels et privés s'efforcent d'informer et de sensibiliser quant aux enjeux du développement durable. Organisation non gouvernementale (ONG) de développement intervenant en Afrique et en France, le Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural (GRDR) a mis en œuvre en 2015 un programme d'éducation au développement durable, intitulé « Initiatives citoyennes pour le développement durable ». Ce programme, mené sous la forme d'une expérimentation, avait pour objectif d'informer et d'outiller les migrants et jeunes descendants d'immigrés, membres d'organisations de solidarité internationale issues des migrations (OSIM), sur les enjeux environnementaux, aussi bien en France qu'en Afrique. S'appuyant sur des pratiques inspirées des démarches d'éducation populaire développées par le GRDR dans le cadre de ses programmes d'éducation au développement et à la citoyenneté mondiale (éducation non formelle, formations, renforcement de capacités, ateliers collectifs de réflexion, prises de parole publique, plaidoyer...), ce programme a permis aux migrants et aux jeunes de prendre davantage conscience de leur place et de leur rôle face aux enjeux de transition écologique et d'expérimenter leur capacité, individuelle et collective, à agir dans ce domaine.

Du (co)développement au développement durable

L'action du GRDR a toujours été intimement liée à celle de la structuration du mouvement associatif migrant en France. La spécificité de son implantation, à la fois dans les territoires d'origine et de vie des migrants du bassin du fleuve Sénégal, lui a permis de suivre les évolutions successives de l'histoire de ces mobilités: d'une migration masculine et peu qualifiée, elles se sont élargies à de jeunes générations instruites, parmi lesquelles de nombreuses femmes, et doivent aussi désormais composer avec une projection forte au sein de l'ensemble européen.

Jusqu'à la fin des années 1970, malgré leur activisme, les migrants sont considérés comme des travailleurs temporaires ou objets de politique publique, plutôt que comme des acteurs associatifs et politiques à part entière. Pourtant, sur la seule zone du bassin du fleuve Sénégal, cœur historique de l'action du GRDR, on compte en Île-de-France près de 3 000 associations déclarées en préfecture. Ce chiffre donne une idée de leur densité sur les territoires. Ce sont des entités qui fédèrent, mobilisent et créent du lien entre les populations dans les villes et quartiers à forte concentration d'immigrés et des jeunes issus de l'immigration. De ce fait le tissu associatif « issu des migrations » est dense et compte un nombre important de personnes. On désigne communément par OSIM, les organisations de migrants, mais aussi de jeunes immigrés ou descendants de migrants intervenant en direction des pays et régions d'origine. De nombreux travaux ont rapporté la diversité des actions conduites à distance par les migrants²⁹. Cette dynamique spécifique constituée de collectifs engagés notamment dans des projets « de développement » concerne diverses régions dans le monde (le Mexique, le Kerala – en Inde –, le Maroc... et la vallée du bassin du fleuve Sénégal – au Mali, au Sénégal ou en Mauritanie). Dans le courant des années 1990, le mouvement associatif issu de cette immigration se complexifie et se diversifie: si le développement des régions d'origine demeure un objectif important pour bon nombre d'associations de ressortissants, confrontées aux problèmes de précarité socio-économique de bien des familles immigrées et aux questions relatives au devenir de leurs enfants, celles-ci intègrent de plus en plus les problématiques liées à la vie en France. Les femmes et les jeunes commencent à se structurer sous une forme associative indépendante.

À la faveur d'une prise de conscience progressive de l'enracinement des migrants en France, relayée par la demande d'un certain nombre de ses partenaires associatifs migrants, mais également institutionnels, le GRDR s'investit dans des actions destinées à faciliter l'insertion des immigrés d'origine subsaharienne en France, dans les foyers et auprès des familles. Ces évolutions conduisent le GRDR à mener également des actions en direction des jeunes descendants d'immigrés. Au départ principalement tournées vers le renforcement de capacités et l'appui aux projets associatifs des jeunes, les activités vont se diversifier et concerner progressivement les domaines de l'éducation au développement, à la citoyenneté et plus récemment au développement durable. Les modalités d'intervention vont ainsi mobiliser des pratiques et outils relevant du domaine de l'éducation populaire et de l'éducation non formelle: appui à la structuration d'actions collectives (événements, rencontres-débats, animations thématiques) et à la création d'associations (accompagnement, formations, mise en réseau, communication), animation d'ateliers pédagogiques et de réflexion (théâtre, forums, interventions auprès de centres sociaux ou établissements scolaires), développement

29. MAGGI J., SARR D., GREEN E.G. T., SARRASIN O., FERRO A., *Migrations transnationales sénégalaises, intégration et développement. Le rôle des associations de la diaspora à Milan, Paris et Genève*, université de Genève, coll. « Sociograph », n° 15, 2013; TIMERA M., « Les migrations des jeunes en Afrique noire: affirmation de soi et émancipation », *Autrepart*, n° 18, 2001; DAUM C., *Les associations de Maliens en France*, Karthala, Paris, 1998; QUIMINAL C., *Gens d'ailleurs (migrations Soninké et transformations villageoises)*, Christian Bourgeois, Paris, 1991.

de médias « jeunesse » par un collectif de jeunes avec l'appui du GRDR (journal papier *La Passerelle* et site web *Passerelle*, réalisation d'une émission de télévisions autoproduite et diffusée sur Internet)... La participation, trois années successives (2005-2007), d'associations de jeunes accompagnées par le GRDR au festival national Place publique junior, mis en œuvre sous la coordination de l'association des Petits Débrouillards, peut l'illustrer. Ces activités, qui se rapprochent des pratiques d'éducation populaire, vont notamment se décliner dans le cadre de deux programmes. Un programme d'appui au mouvement associatif migrant (2001-2009), avec un axe jeune, visant à permettre aux associations de jeunes de développer des partenariats locaux, autour des thématiques liées aux relations intergénérationnelles et à la citoyenneté et de renforcer leur structuration et capacités. Un autre programme soutenu par l'Union européenne et l'Agence française de développement (2005-2011), centré sur l'éducation au développement et la solidarité internationale, proposait également un accompagnement aux associations de jeunes. Ces activités étaient mises en œuvre dans les trois territoires d'intervention du GRDR en France, la Haute-Normandie, le Nord-Pas-de-Calais et l'Île-de-France. Il est à noter que le GRDR ne s'est jamais formellement défini comme une structure d'éducation populaire, bien que disposant à l'époque d'un agrément du ministère jeunesse et sports, dans le cadre du dispositif Village Vie Vacances solidarité internationale (VVSI).

Ancrer le développement durable dans l'échange

À partir de 2012, le GRDR va initier des premières actions dans le domaine du développement durable avec la mise en place d'un espace de débats entre associations, professionnels, collectivités locales et institutionnels, appelé « Les Samedis du développement durable », en partenariat avec la Cité des sciences et de l'industrie. Ces rencontres bimensuelles traitent de thématiques diverses : énergies renouvelables, métiers du développement durable, agenda 21, bilan carbone, eau, assainissement... Elles sont co-organisées avec des associations de migrants et les thèmes étaient définis conjointement. Un intervenant extérieur est souvent mobilisé pour partager une expérience ou présenter un domaine d'expertise. Ces espaces de concertation participent ainsi, à la fois, au renforcement de capacités, à une meilleure interconnaissance des différents acteurs et à une mise en réseau. Les conclusions de ces différents temps d'échanges ont porté, entre autres, sur les axes suivants : une volonté des acteurs à mieux connaître les outils et pratiques du développement durable sur leur territoire, un besoin de renforcement des compétences (du monde associatif et des collectivités...) pour appréhender les enjeux du développement durable et développer des programmes opérationnels, une attente de mise en relation entre acteurs. Ces rencontres ont également permis de constater que les organisations de migrants et de jeunes sont des acteurs importants et des vecteurs potentiels de sensibilisation et d'information sur les enjeux et pratiques du développement durable, ainsi que d'innovation dans les projets territoriaux³⁰. Leurs actions de développement menées en direction des pays d'origine, dans des domaines tels que l'eau, l'assainissement, ainsi que leur caractère transnational (actions « ici et là-bas »), permettant de prendre en compte les processus d'interdépendance, peuvent constituer une plus-value importante. Pour autant, ces associations, bien que développant des actions qui ont à voir avec les enjeux environnementaux, ne se définissent pas comme des acteurs du développement durable. Sur la base de ces conclusions, avec les

30. Le public qu'accompagne le GRDR n'est pas homogène dans ses origines et ses trajectoires. Il vit majoritairement dans les quartiers dits difficiles. L'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS), créé pour « mesurer l'évolution des inégalités sociales », souligne dans son rapport de 2011 que 52,6 % des habitants des 751 quartiers de la politique de la ville sont issus de l'immigration, 64 % en Île-de-France.

partenaires et les associations de migrants, le GRDR initie, par la suite, en 2015, un projet sur l'éducation au développement durable appelé « Initiatives citoyennes pour le développement durable, ICI DD ». Mené en Île-de-France avec le soutien du conseil régional et du comité catholique contre la faim et pour le développement, ce programme a été mis en œuvre en partenariat avec, d'une part, l'ONG Aide et Action, dans le cadre de son projet SOLIDE (solidarités locales et internationales pour le développement par l'éducation)³¹, et, d'autre part, l'association 4D afin d'expérimenter une série de formations et d'ateliers en direction de jeunes et de responsables associatifs migrants sur l'outil Our Life21³². L'approche qui a été privilégiée devait permettre de prendre en compte de nouvelles formes de subjectivité de ces jeunes, qui s'appuient sur des revendications d'autonomie et de responsabilité individuelle, tout en s'articulant avec des projets collectifs. Notons également que ce programme s'est inscrit dans un contexte de mise en place des objectifs de développement durable (ODD), qui ont remplacé les objectifs du millénaire pour le développement (OMD). L'une des nouveautés majeures des ODD réside dans leur dimension « universelle », alors que les OMD se concentraient essentiellement sur les pays en développement, l'agenda 2030 concerne tous les pays de la planète³³.

Au démarrage du programme ICI DD, un état des lieux sur la perception et les connaissances des associations sur les dispositifs et les outils du développement durable sur les territoires concernés a été réalisé. Un questionnaire a été administré auprès de 42 associations permettant de confirmer les constats et besoins précédemment identifiés. La valorisation des projets menés par les migrants constitue une plus-value en termes d'innovation et de mutualisation des expériences et réalisations. Les résultats de l'enquête ont également montré que les personnes ne faisaient pas forcément le lien entre le social, l'économie et l'environnement dans la compréhension de développement durable. Enfin, les données collectées ont fait apparaître un besoin de concertation sur les territoires qui permettrait aux associations d'inscrire leurs actions en cohérence avec les dispositifs et projets territoriaux de développement durable, qui le plus souvent sont peu ou pas connus. Dans cette perspective, une série de formations a été mise en place avec l'association 4D pour une participation de 90 personnes. Les modules portaient sur des aspects théoriques puis sur des aspects pratiques et permettaient d'outiller les associations sur les enjeux et pratiques du développement durable. Les responsables associatifs ont été amenés à prendre en compte ou identifier ce qui relève des enjeux environnementaux dans leurs actions respectives. Les fédérations impliquées dans les actions de coopération décentralisée ont introduit des projets dans le champ du développement durable : projet d'électrification de la région Île-de-France, des centres de santé à Kayes au Mali ; projet de formation des jeunes du conseil général des Yvelines sur l'habitat durable ; actions EAD sur le développement durable dans les écoles à Mantes-la-Jolie (78), Saint-Denis (93). Il est apparu selon le questionnaire et les formulaires d'évaluation des formations, une prise de conscience effective sur les enjeux du développement durable et l'envie d'y contribuer pour la protection de la planète et du cadre de vie.

31. Le programme SOLIDE a pour objectif d'accompagner les acteurs éducatifs issus de territoires d'intervention différents dans le développement de nouvelles approches d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI). www.youtube.com/watch?v=rVwXbo1HvyM; www.france.aide-et-action.org/projets-humanitaires/projet-solide/

32. Le programme Our Life 21 a été initié en 2013 par 4D et a été engagé avec de multiples partenaires (La Ligue de l'enseignement, l'association française des Petits Débrouillards, le comité français pour la solidarité internationale [CFSI], Prioriterre, l'agence parisienne du climat) jusqu'à décembre 2015. L'objectif général est de contribuer à la progression des négociations internationales en donnant à voir les perspectives individuelles et collectives qui s'offrent dans un monde qui a maîtrisé le changement climatique et adopté des modes de vie et de production durables. Il a été mis en œuvre dans neuf pays : France (territoire pilote), Pérou, Algérie, Chine, États-Unis, Inde, Tunisie, Sénégal, Allemagne (<http://ourlife21.org/programme/>).

33. www.crid.asso.fr/spip.php?article658

Documenter les pratiques pour donner à voir l'engagement

En parallèle de ces formations, des animations autour de l'outil Our Life21, mobilisant une vingtaine de personnes, ont permis aux participants de prendre la mesure de leurs pratiques en termes d'impact sur leur environnement. Les contenus des ateliers visaient, respectivement : à proposer une explication rationnelle des changements climatiques et de l'évolution des modes de vie ; à permettre à chacun d'évaluer ses marges de manœuvre et les solutions pour agir dans sa vie quotidienne ; à donner la parole à chacun, en tant que témoin de son temps et de ses modes de vie, quelle que soit sa situation, et en cherchant à représenter différents territoires/pays ; à favoriser une expression de choix collectifs ; et à ouvrir l'imaginaire sur le monde du ^{xxi}^e siècle, multiculturel, humainement dense, complexe, paradoxal, innovant... Plus spécifiquement ce travail a donné lieu à la production de deux scénarios prospectifs sur les modes de vie de familles immigrées subsahariennes. À travers cette démarche, il s'agissait de favoriser l'implication des migrants et des jeunes sur la base d'une vision claire des possibilités d'évolution concrètes et non punitives de leur mode de vie.

Le programme ICI DD a également donné lieu à l'organisation de deux forums, en mai et septembre 2015, réunissant chacun près de cent personnes, dont de nombreuses organisations de jeunes et de migrants. Ces rencontres avaient pour objectifs de débattre des résultats de différentes initiatives en lien avec le développement durable, de s'approprier ces enjeux, d'explorer les pistes alternatives pour des territoires durables. Enfin, en partenariat avec l'association 4D, une vidéo a été créée sur les enjeux du développement durable et l'éducation à la citoyenneté³⁴.

Ce programme a ainsi permis aux jeunes descendants de migrants et aux responsables associatifs immigrés franciliens de s'outiller afin de pouvoir être acteurs des processus de décisions concernant l'aménagement et l'amélioration de leur cadre de vie. Ces acteurs associatifs contribuent par leurs activités à lier les espaces d'accueil et d'origine, et tendent à être présents à la fois ici et là-bas, selon une dynamique transnationale, leur permettant de mieux les prendre en compte et d'agir sur les phénomènes d'interdépendance, notamment en matière environnementale. Leur proximité avec les populations fait de ces acteurs des vecteurs d'information et de sensibilisation importants. Dans cette perspective, la prise en compte et l'implication des OSIM dans les dispositifs et programmes mis en œuvre par les pouvoirs publics (agenda 21, fonds verts...) représentent un enjeu majeur et une opportunité pour renforcer l'efficacité de ces dispositifs et l'évolution des pratiques sociales. En ce sens les OSIM constituent des leviers importants de transformation sociale.

34. www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=jLUU4T8LH4I

L'éducation relative à l'environnement dans les centres A'ERE

HERVÉ PRÉVOST,
délégué national de la Fédération nationale des Francas

Les Francas et la question des pratiques écologiques

Dès le « Départ³⁵ », les Francas (Francs et Franches camarades) vantent l'importance de la découverte du monde dans l'éducation : la nature, les bois, les prés, la montagne, la mer mais aussi la conquête de l'homme sur la nature par les sciences.

Trente ans plus tard, on jugera que « la démarche de construction du progrès a causé de graves dégâts parmi les milieux vivants de notre planète, souvent dans l'inconscience la plus complète, voire la mieux entretenue de la population ». Et l'on affirmera qu'il est « nécessaire de préparer les générations à venir à prendre en charge le patrimoine vivant de notre environnement sans pour autant vitupérer toute innovation scientifique³⁶ ».

L'appel du ^{xxi}e siècle pour l'éducation³⁷ affirme que pour faire de l'éducation un levier d'action sur les mutations et les enjeux de la société, les Francas veulent permettre à chaque enfant de comprendre, de se situer et donc d'agir sur les défis pour la planète : celui de l'écologie et du développement durable en est un.

Mettre en vie les valeurs des Francas, contribuer à l'épanouissement et à l'émancipation des enfants et des adolescents par l'action éducative, mobiliser les citoyens sur l'éducation suppose au préalable de définir une perspective globale de société. Celle-ci se caractérise par six principes que les Francas considèrent comme indissociables et déterminants pour permettre un développement durable :

- une République laïque et une démocratie renouvelée qui garantissent les droits de l'homme et du citoyen ;
- une économie au service de l'humain ;

35. *Départ : premiers éléments pour les cadres de travail*, édition Francs et Franches camarades, Paris, 1945.

36. Fichier jeux « Francas, activités nature », années 1980.

37. Forum « Éduquer pour demain », 2008.

- une société inclusive porteuse de progrès et de solidarité pour tous ;
- une société fraternelle ouverte à la diversité ;
- une société respectueuse de l’environnement ;
- une éducation, moteur de développement et de progrès humain.

Des pratiques éducatives nourries de l’enjeu environnemental

La prise en compte dans l’ensemble de l’action éducative des enjeux et principes du développement durable se décline en deux champs d’action indissociablement liés qui se nourrissent l’un l’autre : l’axe éducatif et l’axe de la gestion au quotidien des projets et des structures.

■ PRÉSENTATION DES FRANCAS

Créés en 1944, les Francas sont à la fois une fédération d’éducation populaire et un mouvement de militants, d’hommes et de femmes. Ils animent et fédèrent aujourd’hui quelque 5 000 centres de loisirs éducatifs à travers 80 associations départementales et 10 000 militants.

Plus d’un million d’enfants et d’adolescents participent au projet des Francas dont le but est de former « l’Homme et le Citoyen le plus libre et le plus responsable possible dans la société la plus démocratique possible ». Par ailleurs, les Francas sont aussi organisme de formation pour quelques dizaines de milliers d’animateurs chaque année.

Participer à la transformation du monde par l’éducation et par l’action éducative impose d’exprimer l’idée qu’ils se font de l’homme et de ses relations aux autres. C’est pourquoi, dès 1944, les Francas ont affirmé leurs valeurs fondamentales : santé, union, franchise, camaraderie, république, France, paix... Au fil des années, ces valeurs ont été confirmées et la manière de les exprimer a évolué. Aujourd’hui, ces valeurs sont : l’humanisme ; la liberté ; l’égalité, la solidarité, la laïcité, la paix.

Poser la question de l’axe éducatif, c’est se demander : que puis-je faire en tant qu’animateur ? Agir avec les enfants et les adolescents exige de mobiliser les moyens nécessaires d’autant qu’en tant que mouvement d’éducation, les Francas considèrent l’éducation relative à l’environnement (ERE) comme un enjeu éducatif majeur pour comprendre et réinventer le monde.

L’ERE propose de découvrir des savoirs et de les connecter entre eux pour connaître et comprendre des domaines variés (la nature, la qualité de l’air, de l’eau, les

énergies, les équilibres écologiques, le rôle de l’homme...). C’est aussi en associant l’éducation relative à l’environnement avec les autres « éducations à » (éducation à l’économie, à la santé, à la solidarité internationale, à la consommation...), que l’on abordera la complexité du développement durable dans sa triple dimension : économique, sociale et écologique.

L’ERE privilégie l’apprentissage de méthodes, de savoir-faire et de savoir-être. Elle intègre la participation des enfants et des adolescents, leur prise de parole. Ancrée sur l’observation du réel, elle s’adosse à la découverte scientifique et permet de retrouver, de comprendre, de vivre le lien entre l’homme et la nature, entre l’homme et le vivant, entre les hommes. Elle peut ainsi participer à réinventer le rapport entre nature et culture.

Il convient ensuite et en cohérence de se poser la question des choix de gestion qui s’offrent à l’animateur, sachant qu’ils peuvent être autant de supports éducatifs par l’exemple. Mener un tel projet soutenu par des valeurs qui viennent parfois percuter les habitudes de pensée

interroge les façons de faire. Par le programme Centre A'ERE, la cohérence et les conséquences de nos choix vis-à-vis des générations futures, autrement dit notre contribution au développement durable, sont ainsi démontrées par des actes.

Le programme national Centre A'ERE

En associant tous les acteurs concernés (enfants, parents, animateurs, organisateurs, élus, partenaires...), nous participons à la transformation jour après jour du centre de loisirs en outil éducatif à l'environnement privilégié et exemplaire, sans pour autant le transformer en structure spécialisée. Pour s'engager avec conviction et enthousiasme dans ce sens, la Fédération nationale des Francas anime le programme Centre A'ERE comme un double clin d'œil à l'ERE et au centre aéré.

Un centre A'ERE est un centre de loisirs éducatif dont l'équipe éducative s'engage dans la prise en compte progressive, volontaire et pérenne des questions de développement durable et plus particulièrement d'écologie. Concrètement :

- il inscrit ses aménagements et ses choix de gestion dans son projet éducatif, en interaction avec les parties prenantes (enfants, parents, équipes, élus...), étant entendu que ce sont bien les adultes qui sont responsables des conséquences de leurs choix et de leurs actes vis-à-vis des générations futures ;
- il permet à chaque enfant, comme à toutes les parties prenantes, de comprendre, de se situer et donc d'agir avec plaisir sur deux défis majeurs pour la planète : celui de l'écologie et celui du développement durable ;
- il développe une éducation à l'environnement et au développement durable active et émancipatrice pour dépasser la seule éducation aux gestes ;
- il construit une cohérence entre les animations et le cadre de vie (l'alimentation, le bâti, les transports, les achats, la biodiversité, l'eau, l'énergie...), en partant du principe que l'un nourrit l'autre ;
- il promeut une action complémentaire à celle de l'école pour contribuer aux savoir-faire et aux savoirs du socle commun de compétences, de connaissances et de culture : le Centre A'ERE peut aussi devenir une ressource pour les acteurs éducatifs locaux dont les enseignants ;
- il respecte le triple principe de recherche de cohérence (pour l'organisateur et les partenaires), de participation des acteurs (enfants, équipes, parents, partenaires) et de développement des actions d'éducation à l'environnement ;
- il intègre dans les pratiques internes de méthodes simples comme celle des 4R : réduire, recycler, réutiliser, réparer ;
- il améliore le respect de l'environnement dans les activités pour accroître la sensibilisation des équipes et des enfants tout en réduisant significativement son empreinte écologique ;
- il pense les choix économiques par des achats responsables et porte une attention sur le plan social aux questions de tarification adaptée, de modalités d'association des familles au projet, par exemple ;
- il qualifie ses acteurs dans un objectif d'échange de savoirs et de savoir-faire : une personne qualifiée sur un nouveau champ sera incitée à les retransmettre aux autres membres de l'équipe. Le centre A'ERE favorise au niveau de son organisation ces temps d'échanges.

Avec le programme Centre A'ERE animé à différentes échelles de territoires, un réseau d'acteurs (au sein des centres de loisirs et des structures partenaires) s'organise, mutualisant des compétences variées qui essaient en de multiples endroits. Plus le programme se

LES PETITS ACTES DU QUOTIDIEN QUI FONT LES CHANGEMENTS DE DEMAIN...

Par Gaëlle Abraham, Francas du Var (Revue *Camaraderie*, n° 314)

Le directeur du centre de loisirs aidé de deux animatrices a d'abord impulsé un climat de coopération et de partage au sein de son équipe pédagogique, en insistant sur l'attention qui devait être portée aux autres. Il a ainsi influé, par sa posture et ses attitudes, sur le comportement des animateurs et des enfants. L'équipe a conduit ensuite des projets spécifiques. En 2015, le centre de loisirs s'est engagé dans une démarche globale d'éducation à l'environnement vers un développement durable en s'impliquant, avec les Francas du Var, dans la démarche Centre A'ERE. Il s'agit de faire évoluer les pratiques de chacun dans une optique de développement durable, dans le quotidien et les activités du centre.

En proposant un projet sur l'aménagement des espaces, l'équipe éducative a amené les enfants à faire très concrètement le lien entre le respect de la terre et la solidarité, à travers l'alimentation et la gestion des déchets.

Tout commence par un souhait partagé de l'équipe et des enfants de s'emparer des extérieurs adjacents du centre pour les transformer en jardin. Ils se mettent d'accord, dessinent les plans, listent les idées, font appel aux agents municipaux des espaces verts pour des conseils techniques... Le projet débute d'abord sur le centre puis se développe dans les temps d'activités périscolaires, où les agents des services espaces verts intègrent le projet en co-animant chaque semaine, avec les animateurs, des ateliers jardin. Dans cet espace, les enfants installent des composteurs, aménagent un coin « récup' » à la cantine pour trier les déchets organiques.

Suite à un don de trois poussins, ils construisent un poulailler. Un matin, les poussins qui, entre-temps, ont grandi, pondent... Que faire des œufs ? Au centre, réglementation oblige, les enfants ne peuvent pas les consommer... Les plus grands expliquent aux plus petits que ces œufs, ni fécondés ni couvés, ne donneront jamais de poussins. Cela ne sert à rien de les garder si on ne peut pas les manger, mais comme il est hors de question de les jeter, que faire ?

À l'unanimité, il est décidé de les donner ; mais à qui ? C'est ainsi qu'a débuté un partenariat entre les enfants du centre de loisirs et le Relais solidarité du pays de Fayence, association locale d'aide alimentaire qui accueille toute l'année des familles en difficultés auxquelles elle fournit des paniers repas, des produits frais... Les enfants se sont rendus sur place pour rencontrer le président qui leur a présenté les locaux et les missions du Relais. C'est ensemble qu'ils ont décidé d'une organisation de collecte pour les œufs frais. Chaque jour, les enfants récupèrent les œufs, inscrivent la date de ponte sur la coquille et sur leur carnet de collecte et les conservent au frais. Quelques jours après, quand la boîte est pleine, ils l'apportent au Relais.

Voici une manière de commencer à prendre conscience que les inégalités du monde c'est aussi ici, juste à côté, et que c'est ensemble, en faisant de petits gestes, en étant attentifs aux autres, que l'on contribue à les réduire.

développe, plus sa force collective donne sens et ampleur aux initiatives, plus cette force collective concrétise l'engagement des centres de loisirs éducatifs.

Aujourd'hui, plus de trente associations départementales des Francas animent cette dynamique qui regroupe plus de 200 centres A'ERE.

Un centre A'ERE ancré dans un territoire fait évoluer les pratiques d'autres acteurs (écoles, collectivités, associations...) sur un projet de développement local : la protection, la découverte et l'éducation à l'environnement offrent des sources inépuisables d'actions partagées.

Ouverture sur l'éducation populaire

Au sein de l'éducation populaire, l'approche environnementale repose encore surtout sur les activités. Cette problématique, cet enjeu de société doivent cependant trouver leur place et s'inscrire plus largement dans la perspective politique et sociétale visée par le projet de l'éducation populaire. Voilà désormais sans doute le travail à mener au sein de ces mouvements : élever l'importance de la question environnementale afin qu'elle se décline de manière transversale et cohérente dans les structures d'accueil des enfants et des jeunes, dans l'ensemble des activités, dans les gestes et la gestion au quotidien, bref au cœur des projets associatifs.

Les Francas œuvrent avec d'autres associations en ce sens et pour que l'éducation à l'environnement soit reconnue à sa juste valeur. Aussi, fin 2015 alors que le défi climatique était au centre des préoccupations planétaires durant la COP21, nous avons considéré que c'était l'occasion de se rappeler que l'éducation est le principal agent de changement. Cela, à un moment de l'Histoire, où jamais autant d'outils de connaissance, d'information et d'action n'ont été disponibles, sans pour autant négliger le fait que d'après une étude publiée dans la revue *Nature*, 40 % des adultes dans le monde n'ont pas connaissance du phénomène de changements climatiques. Un des défis de l'éducation est donc de susciter la participation et l'adhésion citoyenne à la transition écologique, en permettant la compréhension et l'appropriation par tous, notamment par les jeunes générations, des enjeux qui y sont liés.

Au sein du Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP)³⁸, et associés à Solidarité laïque, au Collectif des associations complémentaires de l'école (CAPE), au Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable (CFEEDD) à Paris 2015, nous disions que l'éducation est une chance pour la transition, autant que la transition est une chance pour l'éducation. C'est sur cette affirmation que s'est organisée la présence de nos organisations au sein de l'Espace générations climat, présence inscrite dans le « Thematic Day Education » – une première dans l'histoire des COP (conférences des parties).

Hélas, en ouverture de la COP21, l'éducation fut la grande absente des discours des chefs d'État. En outre, lorsqu'elle fut enfin évoquée durant des débats ultérieurs, des propos parfois très contradictoires ont été tenus par les intervenants officiels (ministres, UNESCO...).

Au regard de cela, il convient désormais de préciser ce que nous entendons par éducation. Pour ne prendre que trois exemples, l'éducation doit-elle permettre de s'adapter aux changements climatiques, de changer les mentalités ou de changer le système ?

38. La fédération nationale des Francas représente le CNAJEP au Conseil national de la transition écologique avec la Ligue de l'enseignement et les Scouts et Guides de France.

LA CAMPAGNE À LA VILLE

Par Aurélie Eve, Francas de la Manche (Revue *Camaraderie*, n° 293)

Fort de son environnement local, La Campagne à la ville, le centre de loisirs du Fort des Couplets, à Équeurdreville-Hainneville, a fait le choix de profiter de cet espace afin qu'il devienne un lieu référencé en matière de développement durable, adapté et mis en place par des enfants. Le projet profite en outre à la fois à la petite enfance et aux plus grands.

En quelques années, notre jardin-verger pédagogique est devenu un vecteur de réussite de notre réseau et de lien social auprès des enfants, des jeunes et des familles dans le Nord-Cotentin. Le nombre de partenaires ne cesse de se développer, et nous devenons également moteurs du développement de réseaux dans d'autres communes et, surtout, d'autres centres de loisirs éducatifs.

À l'origine de ce projet, une initiation partenariale entre différents acteurs de notre réseau. Nous souhaitons une approche éducative transversale permettant d'associer jardinage, intergénérationnel, solidarité, nutrition... et plaisir pour les enfants, tout simplement !

Nous avons posé la première pierre de l'édifice avec la création de notre jardin pédagogique et solidaire en mars 2008. A été créé en parallèle un atelier nature afin de permettre aux enfants de découvrir également la biodiversité liée à ce jardin. Puis en mai, un espace de 500 m² dédié exclusivement à un verger pédagogique et solidaire a été inauguré.

La place des enfants dans ce projet est essentielle : ils deviennent de plus en plus autonomes dans le choix des cultures, des espaces et la vente de la production. Les adultes sont présents pour un soutien logistique et l'apport de techniques. Notre jardin est aussi solidaire : les enfants font le choix de l'association à laquelle seront redistribuées les sommes collectées. Ils ont déjà aidé une école dans le sud de l'Atlas marocain. Cette année, les fonds iront à des enfants sénégalais dans le cadre de notre projet mis en place avec un navigateur de la ville, qui participe à la course transatlantique à l'aviron entre Dakar au Sénégal et Cayenne en Guyane.

Par ailleurs, nous n'avons embauché ni animateur jardin, ni diététicien ; nous avons proposé aux animateurs qui le souhaitent de suivre des temps de formation sur le sens d'un projet global, sur la nutrition et la découverte de l'équilibre alimentaire. Nous n'avons pas mobilisé une équipe sur cette initiative : nous l'avons juste amenée à se poser des questions sur le sens de la mise en place des projets, en la sensibilisant à des thématiques, puis nous avons coordonné une dynamique globale. Je pense que notre jardin et notre verger pédagogique et solidaire ont pris de l'ampleur car nous sommes rentrés dans un système auquel se sont greffées des personnes motivées par un projet ayant du sens et ayant un sens pour elles.

Dans un second temps, nous souhaitons développer ce que nous appelons « le pôle petite enfance ». Une envie commune avec les services petite enfance de la ville, et cette volonté de vouloir éduquer et faire passer un message même aux tout-petits, nous a amenés à mettre en place des animations spécifiques et adaptées : ateliers de création de jeux, de découverte du goût, du jardinage et plus globalement des fruits et légumes, avec le soutien du groupement des agriculteurs biologiques de la Manche et des jardiniers de France.

Nous avons développé le « bien manger » avec les enfants, les familles et les écoles, et ce dès la vente de nos produits, avec la distribution de fiches recettes pour les légumes méconnus des familles et des enfants. Nous avons aussi mis en place des jeux de découverte (jeu de l'oie, exposition et comment bien composer son plateau repas) pendant le temps de la restauration scolaire et le centre de loisirs.

Dans ce cadre, un partenariat est créé avec le centre communal d'action sociale de la ville mais également avec l'association DONC (Dépistage de l'obésité dans le Nord-Cotentin) qui, comme son nom l'indique, met en place une politique de dépistage auprès des enfants et des jeunes. Nous menons donc des animations spécifiques dans notre jardin pour ces enfants et les enfants du centre de loisirs.

Au regard de l'enjeu mondial que représente l'éducation à l'environnement et au développement durable et pour ce qui concerne les organisations d'éducation populaire, il faut être capable de faire nôtre ce défi à la hauteur des enjeux. Comme il faudra être capable si besoin de bousculer les pratiques pour y parvenir, à commencer sans doute par réintégrer une dimension politique à notre action éducative. Car, la seule connaissance n'est pas suffisante pour passer à l'action indispensable de transformation du monde vers un monde juste, solidaire, écologique et fraternel.

Économie sociale et solidaire et éducation populaire au développement durable : l'expérience du pays de Grasse

GENEVIÈVE FONTAINE,
chargée de mission à l'institut Godin, directrice du centre de recherche TETRIS,
laboratoire ERUDITE, Marne-la-Vallée

Dans son glossaire¹, le labo de l'économie sociale et solidaire (ESS) définit les pôles territoriaux de coopération économique (PTCE) comme porteurs d'un développement local durable : « Un PTCE est un regroupement, sur un territoire donné, d'initiatives, d'entreprises et de réseaux de l'économie sociale et solidaire, associés à des PME socialement responsables, des collectivités territoriales, des centres de recherche et des organismes de formation, qui met en œuvre une stratégie commune et continue de coopération et de mutualisation au service de projets socio-économiques innovants de développement local durable. » Dans le même temps, le programme d'action globale de l'UNESCO², mais également la stratégie nationale de transition écologique pour un développement durable³ (SNTEDD) en France réaffirment la place et le rôle de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) dans toute stratégie de développement durable, et les réflexions en cours sur les pratiques des acteurs de l'EEDD les invitent à décroisonner leur approche avec l'éducation populaire et l'ESS⁴. La question de la place et du rôle accordés aux pratiques d'EEDD et à l'éducation populaire dans les PTCE est donc centrale au regard de leur finalité de développement local durable. Les évolutions institutionnelles récentes de ces pôles territoriaux de coopération économique (loi du 31 juillet 2014; appel à projets interministériel de 2015) font toutefois craindre un rendez-vous manqué entre PTCE, EEDD et éducation populaire.

1. www.lalabo-ess.org/Le-glossaire-du-Labo.html

2. *Feuille de route pour la mise en œuvre du programme d'action globale pour l'éducation en vue du développement durable*, UNESCO, Paris, 2014.

3. Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie (MEDDE), *Stratégie nationale de transition écologique pour un développement durable* (SNTEDD), 2015-2020 (<http://www.developpement-durable.gouv.fr/La-strategie-nationale-de-42115.html>).

4. HAMON V., CLOZEL C., *Étude sur l'évolution du secteur de l'information, la sensibilisation et l'éducation à l'environnement et au développement durable vers l'écocitoyenneté en Région Provence-Alpes-Côte d'Azur*, 2014.

Un croisement d'acteurs

Néanmoins, les acteurs qui, sur les territoires, développent des actions collectives de type PTCE peuvent décider de leur donner une fonction d'éducation populaire au développement durable. C'est le cas du PTCE TETRIS (Transition écologique territoriale par la recherche et l'innovation sociale) en pays de Grasse, composé de douze structures de l'économie sociale et solidaire, d'un établissement public de coopération intercommunal (EPCI), de personnes physiques et de chercheurs.

« Un développement durable se doit d'améliorer les capacités de la génération actuelle sans compromettre le renforcement des capacités des générations futures⁵. » Selon cette définition, les individus disposent de ressources et de droits formels qui ne sont pas tous

transformés en capacités, c'est-à-dire en accès réel à ces ressources.

■ L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

L'approche par les capacités donne au développement durable l'objectif de permettre à chacun de participer à la délibération sur les choix collectifs, de développer les libertés positives des individus compatibles avec ces choix collectifs, tout en préservant les mêmes possibilités pour les générations futures. « Des individus auxquels le bien-être matériel serait garanti au mépris de leur capacité d'action ne peuvent être considérés comme réellement libres. La justice sociale ne peut aller sans la participation démocratique dans l'approche par les capacités. » Dans un article de 2007, Jean-Michel Bonvin et Nicolas Farvaque* proposent de compléter l'approche d'Amartya Sen avec la distinction *exit/voice/loyalty* d'Albert Hirschman en considérant que la capacité de l'individu est renforcée lorsqu'en complément de sa capacité de choix parmi les fonctionnements possibles, elle dispose de la possibilité de refuser la situation (*exit*), d'accepter la situation telle qu'elle est (*loyalty*) et d'exprimer des souhaits pour améliorer la situation (*voice*).

* BONVIN J.-M., FARVAQUE N., « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n° 98, avril-juin 2007.

En optant pour une approche du développement durable par les capacités, complétée par l'apport d'Albert Hirschman, il nous semble possible d'établir un lien fort entre l'ESS (et en particulier l'économie solidaire) et l'éducation populaire au développement durable.

La proximité entre ESS et éducation populaire au développement durable se retrouve aussi dans une vision systémique et complexe entre les enjeux environnementaux, sociaux et économiques et dans la place centrale accor-

dée à la délibération, à la participation démocratique et à l'émancipation. Éducation sociale et solidaire, éducation populaire et développement durable réinterrogent la délibération autour de la notion de besoins et la manière collective de s'organiser pour permettre à toutes et tous d'avoir la réelle capacité de les satisfaire. Enfin, éducation populaire et économie solidaire visent l'émancipation individuelle et collective avec une finalité transformatrice. La conception du progrès social sous-tendue rejoint ainsi les objectifs du développement durable, approchés par les capacités et le choix entre *exit* et *loyalty* et *voice*.

5. SEN A., *L'idée de justice*, Flammarion, Paris, 2010.

Au sein du PTCE TETRIS, c'est l'association Evaléco (agrée d'éducation populaire), dont l'objet est l'accompagnement à la transition écologique et l'éducation populaire au développement durable, qui rend possible le décroisement et les encastresments entre éducation populaire, EEDD et ESS. Elle a joué le rôle de leader, influençant la structuration du projet⁶.

Le PTCE TETRIS est ainsi approché comme un outil d'éducation populaire au développement durable pour les salariés (70), les bénévoles (50) et les volontaires (10) et pour les habitants du territoire à travers les quatre axes d'activité de TETRIS :

- La gestion des ressources et des déchets : de la sensibilisation et des ateliers participatifs aux activités de réemploi (recyclerie, reconditionnements de déchets d'équipements électriques et électroniques [D3E], écomaroquinerie...) en passant par un Repair Café (voir Repères, p. 11), grâce à une approche d'économie circulaire de territoire.
- Produire et échanger autrement : avec deux boutiques implantées dans les quartiers prioritaires de la ville, l'organisation mensuelle d'un marché libre couplé à un ensemble d'activités d'éducation populaire basées sur le faire ensemble ou la monnaie locale complémentaire ;
- Développer une économie numérique à forte utilité sociale et environnementale : une partie des locaux est approchée comme un LivingLab intégrant un atelier de fabrication numérique et une école du numérique ;
- Le développement des mobilités : mobilité au sens de déplacements doux (avec l'atelier vélo et la vélo-école) ; mais aussi mobilité socioprofessionnelle avec l'insertion par l'activité économique (IAE) et enfin mobilité cognitive avec l'éducation populaire et la formation tout au long de la vie. C'est le décroisement entre l'éducation populaire et l'EEDD qui donne tout son sens à cet axe puisqu'il introduit la délibération dans le processus pédagogique et permet de centrer les objectifs éducatifs sur le développement des capacités et du pouvoir d'agir individuel et collectif des individus.

■ LIVINGLAB

« Le LivingLab est une méthodologie où citoyens, habitants, usagers sont considérés comme des acteurs clés des processus de recherche et d'innovation. Cette approche est censée stimuler les collaborations entre des profils hétérogènes de personnes dans le but de développer des découvertes inattendues. »

Source : Wikipédia.

Une gestion en commun

Le fonctionnement de la coopérative (société coopérative d'intérêt collectif [SCIC]) porteuse du PTCE et celui des locaux approchés comme un « commun⁷ » (locaux répartis par usage et non par structure) peuvent également être considérés comme des dispositifs

6. FRAISSE L., *Caractériser les pôles territoriaux de coopération économique, premiers résultats*, Labo de l'ESS, Paris, 2015 ; GIANFALDONI P., « Le Pôle territorial de coopération économique : une forme originale de polarisation en économie sociale et solidaire ? », *Communication RIUESS*, 2015 ; MATRAY M., POISAT J., « Pôles territoriaux de coopération économique : l'entrepreneuriat territorial au risque de la transformation sociale et de l'alternative économique ? », *Communication RIUESS*, 2015 ; MASURE B., « Investigation des modèles économiques des pôles territoriaux de coopération économique (PTCE), intégrant la dimension insertion par l'activité économique (IAE) », disponible sur le site du labo de l'ESS, septembre 2015 (<https://lelabo-ess.org/investigation-des-modeles.html>).

7. Au sens d'Ostrom précisé dans CORIAT B. (dir.), *Le retour des communs. La crise de l'idéologie propriétaire*, éditions Les liens qui libèrent, Paris, 2015.

opérationnels d'éducation populaire au développement durable. Le partage des locaux par usages nécessite de définir des règles concernant l'accès et le prélèvement (utilisation des mètres carrés ou pour le stockage des mètres cubes), la gestion – dont les obligations des utilisateurs – permettant le vivre ensemble... Comme les structures réalisent toutes des activités en lien avec le développement durable, les salariés (dont les salariés en insertion), bénévoles, jeunes volontaires en service civique et habitants peuvent découvrir des aspects du développement durable à travers les activités menées par les parties prenantes du PTCE. Le partage des espaces développe également la confiance et le respect ainsi que les échanges réciproques⁸ et le « faire ensemble ». TETRIS offre ainsi un cadre global dessinant un espace de délibération propice à la créativité, à l'échange de savoirs et à l'acquisition de compétences autour du développement durable.

Actuellement, les règles en vigueur ne permettent pas le passage des salariés en insertion d'un chantier à l'autre, mais on observe que le simple fait de placer les chantiers dans un même lieu, en rendant possible les échanges et en organisant des espaces de convivialité, favorise l'expression de compétences artistiques (musique, arts graphiques) et l'acquisition de savoirs transversaux. TETRIS souhaiterait permettre à chaque salarié en insertion de définir, en fonction de ses appétences, un parcours d'acquisition de compétences à travers les activités proposées par les différentes structures, qui réponde à la construction de libertés positives. On rejoindrait ainsi le développement des capacités (voir encadré p. 78) tout en introduisant pour les salariés en insertion la possibilité de *voice* alors qu'actuellement seuls *exit* et *loyalty* sont réellement disponibles. L'objectif d'éducation populaire au développement durable que se donne TETRIS vient ici se heurter aux injonctions de rentabilité et d'autofinancement qui sont données aux organisations de l'ESS, au détriment parfois de leurs missions d'utilité sociale.

Un rendez-vous manqué ?

L'objectif de la SCIC et du PTCE TETRIS est donc de contribuer au développement local durable tant par ses activités que par son fonctionnement. Se reconnaissant dans l'approche proposée par Amartya Sen, les acteurs moteurs de TETRIS cherchent ainsi à construire des conditions favorisant l'amélioration des capacités individuelles et collectives sur le territoire. L'encastrement de l'éducation populaire au développement durable dans l'ensemble des activités, rendu possible par le décroisement entre l'éducation populaire, l'EEDD et l'économie solidaire, rejoint cette finalité. Si la définition des PTCE par le labo de l'ESS permet ce rapprochement opérationnel entre PTCE et EEDD, les évolutions constatées dans la loi du 31 juillet 2014 et dans le deuxième appel à projet interministériel sur les PTCE tendent à imposer une vision restrictive et recentrée sur la fonction productive marchande des PTCE, qui les éloigne de leur finalité de développement local durable. On ne peut que constater ce rendez-vous manqué entre PTCE et développement durable au niveau des institutions.

Les acteurs de ce PTCE sont donc pris en tension entre leur aspiration sociale au développement durable faisant une place centrale à l'EEDD approchée par l'éducation populaire et les attentes des pouvoirs publics en termes de finalité et de modèle économique. Pourtant, au travers de ces coopérations économiques territoriales, l'éducation populaire au développement durable constitue un réel pouvoir d'émancipation et de transformation qui permet d'accompagner les territoires dans leur transition écologique.

8. C'est-à-dire basés sur la manifestation d'un lien social, par exemple, rendre un service sans en attendre de contrepartie, pour manifester que les liens à l'autre comptent.

Loos-en-Gohelle, une ville en transition écologique L'implication des habitants, au cœur du développement durable

JULIAN PERDRIGEAT,
directeur de cabinet de Jean-François Caron, maire de Loos-en-Gohelle

Loos-en-Gohelle est une ville de 7 000 habitants, nichée aux pieds des deux plus hauts terrils d'Europe, résidus de l'exploitation minière qui a marqué le bassin minier du Nord-Pas-de-Calais pendant près de trois siècles. Quand la mine ferme à Loos, en 1986, elle verrouille tout espoir. Il n'y a plus de production de charbon, plus de travail à pourvoir, les sols, l'eau sont pollués. L'avenir apparaît plus sombre et incertain que jamais.

Retrouver du sens en impliquant les Loossois

Pourtant de ce choc initial naît un processus de résilience qui va transformer la ville et ses habitants, radicalement. D'abord en instaurant les conditions d'une démocratie narrative : les Loossois expriment qui ils sont, lors de grands spectacles participatifs. Ils écrivent puis jouent une dramaturgie sur les anciens carreaux de fosse, rescapés de la destruction. À l'endroit exact où elles venaient travailler, les anciennes gueules noires participent désormais à des « sons et lumières » qui racontent l'histoire collective de Loos, son agriculture, son industrie, sa mémoire, la situation mortelle dans laquelle elle se trouve, bref sa trajectoire. Grâce au levier culturel dans lequel la municipalité investit (malgré les finances publiques exsangues et tandis que la culture est souvent considérée comme la dernière roue du carrosse), le territoire trouve de quoi entamer un travail de deuil. L'ancien monde meurt. Un autre peut alors tenter d'émerger.

Une démocratie d'exercice...

Vient ensuite le temps de mise en pratique d'une démocratie d'exercice. Le pays des corons est régi par un système paternaliste bien ancré où l'on n'a pas voix au chapitre. Or Loos-en-Gohelle doit réviser son plan d'occupation des sols (POS) : une formidable opportunité d'éducation populaire. Des questionnaires sont envoyés aux habitants, des réunions de quartier sont organisées afin de qualifier les besoins véritables : pas sur le POS en tant que

tel, document d'urbanisme trop technique, mais sur leur vie, leurs attentes, leur environnement direct.

Après plusieurs années de travail, quasiment le temps du mandat de l'équipe municipale en place, une *Charte du cadre de vie* est officialisée en 2000. Le POS est établi à partir de cette charte. Celle-ci, signée des différentes parties prenantes – habitants, commerçants, agriculteurs... –, dresse les grandes perspectives d'aménagement durable de la ville. Elle inscrit noir sur blanc cette méthode nouvelle de gouvernance collective, motrice de la résilience locale : l'implication des habitants, pilier fondamental du projet de ville durable.

La démocratie d'exercice n'est pas chose innée. Elle se pratique et s'apprend. Les agents, les élus sont formés à la bonne circulation de l'information, à la conduite de réunions de concertation et à la mise en œuvre de projets en coproduction. Cela change complètement la donne et le rapport à « l'autre » : la mairie, le maire, l' élu, l'administration, le technicien, le collègue de bureau, le voisin... C'est un apprentissage long et constant qui se transmet de proche en proche. Pourtant à Loos, il n'y a pas un chargé de mission « démocratie participative », ni un élu responsable « concertation » : tous, techniciens, élus, en sont coresponsables et portent cette méthode en transversalité. Ce qui implique par ailleurs un mode de management cohérent centré sur la coopération au travail, qui de même, ne va pas de soi, s'instruit, se pratique et s'apprend tout autant.

... qui encourage les initiatives des habitants

Aujourd'hui Loos-en-Gohelle fonctionne comme un écosystème démocratique vivant en interaction constante. Tout ne marche pas à 100 % mais globalement l'écosystème est capable de créer les conditions de mise en mouvement. Les Loossois savent qu'ils peuvent exprimer leurs attentes, qui de manière positive (une envie, un projet), qui de manière négative (une pétition, une contestation). Ils savent qu'ils auront du répondant pour instruire, qualifier, accompagner, voire amplifier leurs sollicitations et qu'ils seront en retour sollicités pour accompagner les politiques de développement durable.

Loos est dite « ville en transition ». Chacun peut prendre sa part. Des jeunes qui coproduisent leur skatepark avec les services techniques de la ville, des aînés qui gèrent au pied d'immeubles leurs potagers partagés, installés par la municipalité et les ambassadeurs du bien vivre alimentaire, le cybercoin qui forme aux outils du numérique et de l'impression 3D, la médiathèque comme laboratoire intergénérationnel du théâtre de mémoire, les agriculteurs qui redécouvrent le métier en basculant vers la bio sur des terres d'expérimentation mises spécialement à disposition par la mairie, qui participent à l'entretien des chemins ruraux quand les services techniques de la ville fournissent le matériel (70 % d'économies !), et organisent des temps de ramassage des déchets avec les scolaires dans la plaine agricole... Autres exemples : les marcheurs associatifs qui nettoient d'eux-mêmes les terrils, terrains de grimpe et de jeu, les ados du centre jeunesse qui organisent des « carrotmobs⁹ » pour sensibiliser les commerçants aux économies d'énergie... Un fourmillement d'initiatives qui redonnent du sens à l'action publique, rehaussent la légitimité du politique et favorisent le lien social, mais dont l'exhaustivité ne peut pas être détaillée ici¹⁰.

9. Cette pratique qui manie la carotte (d'où son nom) plutôt que le bâton s'apparente à un « contre-boycott » : les consommateurs soutiennent par leurs achats les commerces qui s'engagent dans des actions écologiques.

10. Voir par exemple *La France qui réussit, la réussite verte de Loos-en-Gohelle*, documentaire de la chaîne Public Sénat, disponible en VOD sur Internet et lire CHIBANI JACQUOT P., *Loos-en-Gohelle, ville pilote du développement durable*, Les Petits Matins éditions, Paris, 2015.

La ville en transition

Loos s'offre comme terrain d'expérimentation pour des pratiques démocratiques de proximité renouvelées. Elle le fait également dans le champ des écoactivités et des nouveaux modèles économiques territorialisés (économie circulaire, de la fonctionnalité et de la coopération), comme l'illustre la Base 11/19 : l'ancien carreau de fosse sur lequel les Loossois jouaient leurs premiers spectacles narratifs dans les années 1980, aujourd'hui inscrit au Patrimoine mondial de l'humanité et devenu depuis pôle d'excellence régional du développement durable. Il accueille des organisations de pointe sur ces enjeux (centre ressource du développement durable [CERDD], CD2E, centre permanent d'initiatives pour l'environnement [CPIE] Chaîne des terrils...).

Mais Loos n'est pas un eldorado. Tout n'y est pas plus vert que chez le voisin. Les difficultés sont nombreuses et les enjeux éducatifs massifs quand près de 16 % de la population est au chômage. À 10 kilomètres d'Hénin-Beaumont, la montée lente et inexorable du Front national pourrait pousser à la désolation, comme la montée graduelle du niveau des précipitations et la fréquence des inondations, dues aux changements climatiques trop peu appréhendés.

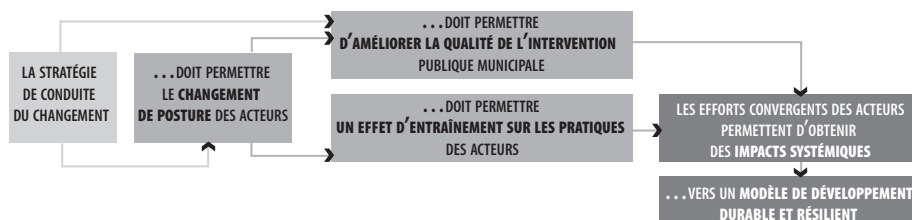
Ce qui se joue à Loos est intéressant mais insuffisant. La transition doit être portée de concert à une autre échelle, et les éléments de réponse inventés à Loos, comme ailleurs dans d'autres villes en transition, pouvoir être questionnés et ramifiés. L'enjeu, par cette ramification des solutions locales, est de pouvoir changer d'échelle.

Une politique de résilience territoriale massive à l'échelle nationale, où l'on remet au centre les espaces d'expression de soi, où l'on crée les conditions de prise d'initiatives, où l'on agit collectivement autour des biens communs qui nous lient, en cohérence avec les trajectoires territoriales, doit pouvoir prendre place. C'est le sujet central. Mais la campagne présidentielle à venir ne semble pas s'orienter de ce côté...

► Pour en savoir plus : www.loos-en-gohelle.fr

ÉVALUATION DE L'ADEME

L'agence de l'environnement et de la maîtrise énergétique (ADEME) a porté en 2015-2016 une évaluation externe scientifique sur la méthode de Loos-en-Gohelle et a identifié la ville « comme étant un démonstrateur de la conduite du changement vers une ville durable ». « Conduire le changement, c'est mettre en mouvement l'ensemble des acteurs du territoire pour opérer la transition écologique et sociale vers un modèle de développement plus durable. Les effets attendus du déploiement d'une telle stratégie sur le chemin d'un nouveau modèle de développement durable et résilient sont les suivants : »



Extrait de : « Loos-en-Gohelle : un démonstrateur de la conduite de changement vers une ville durable », ADEME, janvier 2016
(www.ademe.fr/loos-gohelle-demonstrateur-conduite-changement-vers-ville-durable).

RESSOURCES • BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- BONNEAU M., *Devenir éducateur à l'environnement. Du projet vocationnel à la construction d'une identité professionnelle socio-écologique*, GRAINE Poitou-Charentes, 2006.
- BOURG D., PAPAUX A., « Écologie, 1980-2010: de l'exception française à la normalisation », *Le Débat*, n° 160, 2010, p. 94-114.
- CHERIKI-NORT J. (DIR.), *Guide pratique d'éducation à l'environnement: entre humanisme et écologie*, Éditions Yves Michel & École et Nature, Gap, 2010 (<http://reseauecoleetnature.org/system/files/guide-pratique.pdf>).
- FUPO F., « Éducation au développement durable: l'enjeu du XXI^e siècle? », *Pour*, n° 198, 2008/3, p. 41-45.
- GRANDCHAMP-FLORENTINO L., « De l'éco-développement au développement durable », in BARBIER R. et al. (dir.), *Sociologie de l'environnement: état des savoirs*, Presses universitaires de Laval, Laval (Québec), 2012.
- HUTEAU H., « Les citoyens, parties prenantes des projets de transition énergétique », *La Gazette des communes*, 2016, p. 52-53.
- LABBE H., « Entre associations et ministères: point de vue d'un militant fonctionnaire pour une éducation popu'ERE! », *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 9, 2010, p. 273-280 (www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume_9/H.LABBE.pdf).
- LANGE J.-M., « Éducation à l'environnement pour un développement durable: informer, former ou éduquer? », compte rendu de colloque (Montpellier, 7-8 juin 2007), *Natures Sciences Sociétés*, vol. 17, 2009/1, p. 70-72.
- MATAGNE P., « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable: la double rupture », *Éducation et socialisation*, vol. 33, 2013, p. 2-9 (<https://edso.revues.org/94>).
- MATHIS C.-F., « Mobiliser pour l'environnement en Europe et aux États-Unis. Un état des lieux à l'aube du 20^e siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, vol. 1, n° 113, 2012, p. 15-27.
- SAWICKI F., « Le temps de l'engagement. À propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement », in LAGROYE J. (dir.), *La politisation*, Belin, Paris, 2013, p. 123-146.
- SIGAUT O., « L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques », *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 9, 2010, p. 59-75 (www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume_9/O.SIGAUT.pdf).
- SMOUTS M.-C. (DIR.), *Le développement durable: les termes du débat*, Armand Colin, coll. « Compact civis », Paris, 2005.
- SMOUTS M.-C., *La France et le développement durable, Regards sur l'actualité*, n° 302, La Documentation française, 2004.
- TOUPET J., « De l'animation rurale à l'éducation environnementale. La trajectoire du réseau finistérien des ULAMIR (1974-2014) », *Noréis*, n° 234, 2015/1, p. 29-46 (<http://norois.revues.org/5553>).

RESSOURCES • RÉPERTOIRE DES SIGLES

ADEME	Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie	GNUM	Groupe naturaliste de l'université de Montpellier
AEDD	Action éducative pour le développement durable	GRAINE	Groupement régional d'animation et d'information sur la nature et l'environnement
ALLISS	Alliance Sciences Sociétés	GRDR	Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural
AMAP	Association pour le maintien d'une agriculture paysanne	GVCS	Global Village Construction Set
CAO	Conception assistée par ordinateur	IAE	Insertion par l'activité économique
CAPE	Collectif des associations complémentaires de l'école	LPED	Laboratoire Population Environnement Développement
CERDD	Centre ressource du développement durable	LPO	Ligue de protection des oiseaux
CFEEDD	Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable	MEDDE	Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie
CFSI	Comité français pour la solidarité internationale	ODD	Objectif de développement durable
CNAJEP	Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire	OMD	Objectif du millénaire pour le développement
COP	Conférence des parties	ONG	Organisation non gouvernementale
CPIE	Centre permanent d'initiatives pour l'environnement	ONZUS	Observatoire national des zones urbaines sensibles
D3E	Déchets d'équipements électriques et électroniques	OPIE	Office pour les insectes et leur environnement
DONC	Dépistage de l'obésité dans le Nord-Cotentin	OSE	Open Source Écologie
ECSI	Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale	OSIM	Organisation de solidarité internationale issue des migrations
EDD	Éducation au développement durable	PLM	Product Lifecycle Management
EEDD	Éducation à l'environnement et au développement durable	PNUE	Programme des Nations unies pour l'environnement
ERE	Éducation relative à l'environnement	POC	Proof of contest
ESS	Économie sociale et solidaire	POS	Plan d'occupation des sols
FRANCAS	Francs et Franches camarades	PSL	Paris Sciences Lettres
FSDIE	Fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes	PTCE	Pôle territorial de coopération économique
		R&D	Research and Development, recherche et développement en français

REFEDD	Réseau français des étudiants pour le développement durable	SPIPOLL	Suivi photographique des insectes pollinisateurs
SCIC	Société coopérative d'intérêt collectif	STEF	Sciences, techniques, éducation formation
SNTEDD	Stratégie nationale de transition écologique pour un développement durable	TETRIS	Transition écologique territoriale par la recherche et l'innovation sociale
SOLIDE	Solidarités locales et internationales pour le développement par l'éducation	UMR	Unité mixte de recherche
		VNE	Vigie-nature école
		VVSI	Village Vie Vacances solidarité internationale
		ZAD	Zone à défendre

Ouvrages parus dans la collection

Cahiers de l'action: Jeunesses, pratiques et territoires

Les numéros 1 à 34 sont téléchargeables gratuitement sur le site de l'INJEP

01 – *Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes*

Gérard Marquié (coord.), 2005

02 – *La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe*

Valérie Becquet (dir.), 2005

03 – *Animation et développement social. Des professionnels en recherche de nouvelles compétences*

Annette Obin-Coulon (dir.), 2005

04 – *Les jeunes dans la vie locale: la participation l'action*

Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006

05 – *Espaces populaires de création culturelle. Enjeux d'une recherche-action situationnelle*

Hugues Bazin, 2006

06 – *Projets éducatifs locaux: l'enjeu de la coordination*

Véronique Laforets, 2006

07 – *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*

Bernard Bier (coord.), 2006

08 – *Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse*

Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2006

09 – *Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 2006*

Nathalie Boucher-Petrovic (coord.), 2007

10 – *Accueillir les jeunes en milieu rural. Pour des territoires solidaires*

Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007

11 – *Prévenir les ruptures adolescents-institutions. Réflexion sur la recherche-action*

Joëlle Bordet (dir.), 2007

12 – *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif*

Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV) (coord.), 2007

13 – *L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau*

Florence Ovaere (dir.), 2007

14 – *S'informer pour s'orienter. Pratiques et parcours de jeunes*

Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy (Vérès Consultants), 2007

15 – *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*

Jean-Marie Bataille (dir.), 2007

16 – *Éducation et citoyenneté*

Bernard Bier et Joce Le Breton (coord.), 2007

17 – *Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone*

Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2007

18 – *Le sujet écrivant son histoire. Histoire de vie et écriture en atelier*

Alex Lainé et Marijo Coulon (coord.), 2008

19 – *Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes*

Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008

20 – *Territoires ruraux et enjeux éducatifs. La plus-value associative*

Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008

21 – *Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux*

Stéphanie Rubi, 2009

22 – *Jeunes, racisme et construction identitaire*

Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009

23 – *Construire une démarche d'évaluation partagée. Une expérimentation dans le Pas-de-Calais.*

Démarche coopérative du réseau DEMEVA

Mathieu Dujardin (coord.), 2009

24-25 – *Culture, cultures: quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel?*

Bernard Bier et Clélia Fournier (coord.), 2009

- 26** – *Sortir du face-à-face école-familles*
AFEV, ANLCI, Fnepe, INJEP, 2009
- 27** – *La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience*
Véronique Laforets (coord.), 2010
- 28** – *Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?*
Stéphanie Rizet, 2010
- 29** – *Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux*
Bruno Jarry (coord.), 2010
- 30** – *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*
Natacha Blanc (coord.), 2010
- 31** – *Agir pour les enfants, agir pour les parents. L'expérience des Écoles des parents et des éducateurs*
Bernard Bier, Cécile Ensellem, 2011
- 32** – *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest*
Chafik Hbila, 2011
- 33** – *L'accompagnement des jeunes ayant moins d'opportunités. L'exemple du programme Envie d'agir*
Brice Lesaunier, Laurence Gavarini (dir.), avec la collaboration de Caroline Le Roy, 2011
- 34** – *L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?*
Valérie Becquet (dir.), 2011
- 35** – *Jeunes et médias : au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes*
Mikaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernet (ANACEJ) (coord.), 2012
- 36** – *L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse*
Cécile Delesalle et Gérard Marquie (dir.), 2012
- 37** – *Faciliter la transition vers l'emploi des jeunes : stratégies locales d'accompagnement*
Angélica Trindade-Chadeau (dir.), 2012
- 38** – *Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales*
Chantal Dahan (dir.), 2013
- 39** – *La jeunesse dans la coopération euro-méditerranéenne : un levier pour la démocratie ?*
Claire Versini (coord.), 2013
- 40** – *Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre : agir contre les LGBTphobies*
Cécile Chartrain (dir.), 2013
- 41** – *L'entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous*
Isabelle Baptiste et Angélica Trindade-Chadeau (dir.), 2014
- 42** – *Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*
Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquie (dir.), 2014
- 43** – *Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs*
Yaelle Amsellem-Mainguy, Éric Le Grand (dir.), 2014
- 44** – *Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes*
Francine Labadie, Clotilde Talieu, 2015
- 45** – *Emplois d'avenir : regards croisés d'acteurs. Enquête auprès des jeunes, des professionnels des missions locales et de leurs partenaires*
Institut Bertrand Schwartz, 2015
- 46** – *De l'international au local : les enjeux du volontariat de solidarité*
Céline Leroux (coord.), France Volontaires, 2015

CONTACTS

Rédaction

EMMANUEL PORTE
(directeur de la collection)
■ Tél. : 01 70 98 94 27
■ Courriel : porte@injep.fr

Vente

■ Tél. : 01 70 98 94 35
■ Courriel : publications@injep.fr
■ Boutique en ligne
www.injep.fr/boutique

À découvrir également...

des ouvrages de référence sur la jeunesse

Agora débats/jeunesses est une revue de recherche en sciences sociales qui traite des questions de jeunesse et de politique de jeunesse.

Animée par un comité de rédaction ouvert à plusieurs disciplines et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue, au travers d'articles de recherche, entend approfondir la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations.

Jeunesses : études et synthèses, présente en quatre pages les résultats des enquêtes et études sur les thèmes des pratiques et attentes des jeunes, ainsi que des politiques publiques de jeunesse. Ces études et enquêtes sont réalisées par, pour ou avec l'INJEP en tant qu'Observatoire de la jeunesse.

À La Documentation française

S. Landrier, P. Cordazzo, Guégnard C. (coord.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*, décembre 2016.

Francine Labadie (dir.), *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014*, janvier 2015.

Olivier Galland, Bernard Roudet (dir.), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, coll. « Doc' en poche. Regard d'expert », octobre 2014.

Francine Labadie (dir.), *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse, 2012*, décembre 2012
(téléchargeable sur <http://goo.gl/NJgjmql>).

En partenariat avec les éditions Autrement

Yaëlle Amsellem-Mainguy, Joaquim Timoteo, *Atlas des jeunes en France. Les 15-30 ans, une génération en marche*, août 2012.

■ Acheter un numéro
Sur notre boutique en ligne
(paiement sécurisé)
www.injep.fr/catalog/
Par téléphone, fax, ou courriel
Tél. : 01 70 98 94 35
Courriel : publications@injep.fr

■ S'abonner à la revue
Agora débats/jeunesses
Presses de Sciences Po
117, bd Saint-Germain, 75006 Paris
Tél. : 01 45 49 83 64
Fax : 01 45 49 83 34
www.pressdesciencespo.fr

Contacts ■ Presse/chercheurs

Revue Agora ■ Yaëlle Amsellem-Mainguy, rédactrice en chef ■ Tél. : 01 70 98 94 19

■ Courriel : agora@injep.fr

Jeunesses : études et synthèses ■ Francine Labadie, Laurent Lardeux, conseillers scientifiques,

■ Tél. : 01 70 98 94 28/48 ■ Courriels : labadie@injep.fr, lardeux@injep.fr

Consultez tous les titres disponibles sur notre site web www.injep.fr/boutique

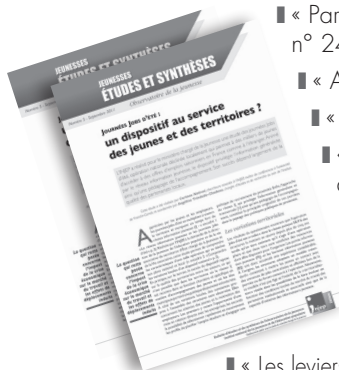
Agora débats/jeunesses



- Les jeunes vulnérables face au système d'aide publique — n° 62
- La santé des 15-30 ans. Une lecture du baromètre santé — n° 63
- Varia — n° 64
- Normes sociales et bifurcations dans les parcours de vie des jeunes — n° 65
- Les adolescents face aux dispositifs de médiation culturelle — n° 66
- Jeunes Européens : quelles valeurs en partage ? — n° 67
- Des sports et des jeunes — n° 68
- Jeunes Européens : quelles valeurs en partage ? — n° 67
- Des sports et des jeunes — n° 68
- Expérimentations sociales : des jeunes et des politiques publiques — n° 69
- Les émeutes de 2005, 10 ans après. Rétrospective et perspectives — n° 70
- Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités — n° 71
- Varia — n° 72
- Jeunes alteractivistes : d'autres manières de faire de la politique ? — n° 73
- Le droit des jeunes — n° 74
- La santé des ados aux collèges. Résultats de l'enquête HBSC 2014 — numéro hors-série 2016

Prix : 17 euros à partir du n° 60. Numéros 1 à 46 accessibles gratuitement sur www.persee.fr
Tous les autres numéros sont consultables sur www.cairn.info

Jeunesses : études et synthèses



- « Parcours d'orientation et d'insertion. Les bénéfices de l'individualisation et de la coopération », n° 24, mars 2015
- « Agir pour une orientation non sexiste », n° 25, avril 2015
- « Quatre clés de compréhension des politiques municipales de jeunesse », n° 26, mai 2015
- « Des élections locales aux élections européennes : pour une lecture plus nuancée de la participation des jeunes », n° 27, juillet 2015
- « Améliorer le climat scolaire pour lutter contre le harcèlement », n° 28, septembre 2015
- « Consentir à ... : la sexualité à l'adolescence aux prises avec les normes socio-éducatives », n° 29, octobre 2015
- « Juniors associations : la participation au prisme de la mixité », n° 30, novembre 2015
- « Les leviers pour favoriser l'accès et le recours aux soins des jeunes en insertion », n° 31, février 2016
- « Le programme européen "Jeunesse en action au défis de l'équité". Le cas des jeunes avec moins d'opportunités », n° 32, mars 2016
- « Accompagner les jeunes à l'entrepreneuriat, un vecteur d'insertion professionnelle ? », n° 33, juillet 2016
- « Convergences et divergences des jeunesses dans une expérience délibérative », n° 34, septembre 2016
- « Information des jeunes : vers des parcours plus fluides entre le physique et le numérique », n° 35, octobre 2016
- « L'engagement des jeunes : une majorité impliquée, une minorité en retrait », n° 36, novembre 2016

5 numéros : 20 euros • Téléchargeable gratuitement sur le site de l'INJEP.



L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale du ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, est un Observatoire de la jeunesse,

de l'éducation populaire et de la vie associative.

Observatoire producteur de connaissances, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation. Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques

Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, rassemble, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

L'INJEP, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE
Service à compétence nationale – Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire
et de la vie associative
95, avenue de France – 75650 Paris Cedex 13
Téléphone: 01 70 98 94 00
Site : www.injep.fr