

L'accompagnement de projets de territoire : une modalité d'éducation à l'environnement et au développement durable

Contexte et origine de l'accompagnement

Les démarches d'accompagnement de groupes sociaux ou d'individus dans des projets relevant d'enjeux environnementaux visent à favoriser une dynamique de territoire viable, équitable et vivable. Elles s'inscrivent dans la (re)-construction des relations entre la personne, le groupe social et l'environnement (Sauvé, 1997) et oeuvrent à l'acquisition de compétences psycho-sociales chez les acteurs impliqués telles que l'empathie, la congruence, le respect à l'égard d'autrui et de la nature. En d'autres termes, elles visent à favoriser un vivre-ensemble.

Ces démarches d'accompagnements répondent à deux problématiques majeures : (1) résoudre un conflit entre des acteurs impliqués dans une même problématique (à titre d'exemple le retour du loup dans plusieurs territoires européens génère de vives tensions difficilement solubles sans un processus de médiation) ou (2) favoriser une réflexion prospective, un projet de territoire (dans des territoires désertifiés ou le tissu social se délite, les acteurs se sentent souvent démunis pour restaurer une dynamique territoriale ; un accompagnement peut favoriser la créativité au travers de l'animation d'une réflexion collective).

Ces accompagnements ont pour origine (1) la demande d'un commanditaire généralement extérieur au groupe des participants à accompagner, nous parlerons *d'accompagnement enjoint* (à l'exemple des démarches « zéro phyto » en réponse à la loi Labbé en France qui interdit l'usage des pesticides par les collectivités depuis 2017), (2) la demande du groupe de participants lui-même réunis autour d'un même enjeu (à l'exemple de la construction d'un agenda 21 local), nous parlerons alors *d'accompagnement sollicité*.

Quelque soit le cas de figure, l'accompagnateur aura le rôle majeur de favoriser le dialogue, la concertation, la conciliation, l'imagination, la créativité parmi les protagonistes. Ces démarches de communication sont sources d'apprentissages, que ceux-ci soient formalisés, souhaités par l'accompagnateur ou qu'ils restent cantonnées à un implicite. Ils dépassent la seule compréhension des aspects biophysiques du milieu. Ils relèvent de la prise de conscience de ses propres valeurs, enjeux, croyances, ainsi que de celles des autres participants, des différences de perception, de la prise en compte de l'incertitude et de la gestion collective des risques, Ils s'inscrivent dans une éducation à l'éthique, qui prendrait la forme d'un apprentissage d'un agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement.

Objectif de cette fiche

1



L'accompagnement de projets de territoire
2016-1-FR01-KA202-023941



Nous interrogeons dans cette fiche les démarches éducatives que les modalités d'accompagnement enjoint ou sollicité sont susceptibles de privilégier et faire de l'apprentissage un enjeu de l'accompagnement des acteurs sur un territoire

Trois courants éducatifs

Les éducations à l'environnement et au développement durable sont loin d'être un bloc monolithique. Les chercheurs australiens Robottom et Hart (1993) en proposent une typologie fondée sur trois courants qu'ils qualifient de positiviste, interprétatif et socio-critique. Il s'agit moins de décrire dans cette fiche la teneur de chacun des courants (présentée par ailleurs dans la fiche n°) que d'analyser en quoi ils peuvent éclairer la fonction éducative de l'accompagnement de groupes sociaux dans des projets à dominante environnementale. Le tableau n°1 résume les finalités, limites, et leviers de chaque courant selon le contexte d'accompagnement.

<i>Démarche éducative</i>	<i>courant positiviste</i>	<i>courant interprétative</i>	<i>courant socio-critique</i>
<i>Mode d'accompagnement</i>	<p>Finalités : former à des savoirs et un mode d'agir pré-établis par le commanditaire tout en prenant en compte les besoins des personnes accompagnées</p> <p>risques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oublier ou minimiser le processus d'échange et les demandes émergentes pour le 	<p>Finalités : favoriser une relation au territoire susceptible de dynamiser l'engagement des participants</p> <p>risques : soumettre le participant à un engagement « librement » consenti</p>	<p>Finalités : favoriser une élaboration critique des valeurs, positions et intérêts des participants tout autant que du commanditaire</p> <p>risques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire prévaloir les enjeux du commanditaire sur ceux des participants

	<p>résultat défini par le commanditaire</p> <p>- privilégier le regard des participants ou des commanditaires ; perdre alors la confiance des participants ou être discrédité par le commanditaire</p> <p>contributions à la démarche d'accompagnement :</p> <p>- mettre en dialogue les représentations du commanditaire et celles des participants</p> <p>- évaluer les évolutions des représentations et répondre à des demandes d'apprentissage émergentes</p>		<p>- élaborer une stratégie de contournement de la demande du commanditaire</p> <p>contribution à la démarche d'accompagnement :</p> <p>accueillir et faire dialoguer la diversité des modalités relationnelles en présence au sein du groupe de participants ; la mettre en regard de celle attendue par le commanditaire</p> <p>contribution à la démarche d'accompagnement :</p> <p>favoriser une dynamique participative en incluant le commanditaire et les participants.</p>
<p><i>Accompagnement sollicité</i></p>	<p>Finalités : former à des savoirs et des modalités d'action co-construites par les participants</p> <p>risques :</p> <p>- réduire l'accompagnement à la seule acquisition de connaissances</p>	<p>Finalités : mettre en lumière les relations que les participants entretiennent avec leur territoire/environnement</p> <p>risques : s'en tenir à la richesse et la diversité des modes relationnels à l'égard du territoire à l'échelle individuelle,</p>	<p>Finalités : favoriser un dialogue critique des valeurs, positions et intérêts des participants</p> <p>risques : altérer les relations entre participants de part les divergences de regards en présence</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - s'en tenir aux besoins initiaux des participants - s'inscrire dans une posture militante à l'égard de savoirs engagés et controversés - posture universalisante des savoirs <p>contribution à la démarche d'accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'appuyer sur les représentations initiales des participants associées aux savoirs à faire acquérir - co-évaluer en quoi l'apprentissage de savoirs contribue au projet - développer une posture impartiale à l'égard de savoirs engagés et controversés 	<p>sans prendre en compte une dimension collective</p> <p>contribution à la démarche d'accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en perspective la diversité des modes relationnels à un territoire - faire dialoguer le projet avec la diversité des modes relationnels en présence au sein du groupe de participants 	<p>contribution à la démarche d'accompagnement :</p> <p>favoriser au travers d'une dynamique participative en termes de gestion de projet et de problème l'émancipation de la personne et l'apprentissage de formes de vivre-ensemble</p>
--	--	--	--

Tableau 1 : caractérisation des modalités éducatives de l'accompagnement de projets environnementaux

Positiviste

La démarche éducative de type positiviste se fonde sur le postulat que les objets ont une existence en dehors du sujet qui les appréhende. Une éducation à l'environnement qui s'y réfère vise à faire comprendre les éléments de nature dans leur réalité propre, dans le but de faire changer les

4



L'accompagnement de projets de territoire
2016-1-FR01-KA202-023941



comportements. Connaître la quantité de déchets que nous produisons, leur devenir, suffirait à changer les comportements. Si l'approche positiviste vise à l'acquisition de connaissances ou de savoirs prédictibles, elle apparaît de fait antinomique avec une démarche d'accompagnement qui est supposée répondre à un besoin exprimé par les participants. Cette démarche est pourtant plébiscitée dans le contexte d'un **accompagnement enjoint**.

Le commanditaire et de fait l'accompagnateur espèrent pouvoir motiver les acteurs à se mobiliser dans le sens souhaité, ce qui est parfois source de déconvenues, les participants pouvant être réfractaires aux exigences de la commande. L'accompagnateur doit se prémunir d'injonctions paradoxales du type : « je sais ce qu'il est bon pour vous d'apprendre ». L'accompagnateur risquerait alors de générer une perte de confiance des personnes accompagnées se sentant prises dans des jeux d'influence tendant de les orienter vers une voie qui n'est pas la leur.

L'accompagnateur aura donc le souci, dans le contexte d'un **accompagnement enjoint**, de prendre en compte les besoins en termes d'acquisition de savoirs du commanditaire tout autant que des participants. Privilégier les seuls souhaits du commanditaire serait prendre le risque de malmenager les participants, privilégier la demande des participants serait s'exposer au discrédit du commanditaire.

Ces réflexions sont aussi de mise dans le contexte d'un **accompagnement sollicité**. Fournir des savoirs en réponse aux besoins des participants est rarement suffisant. De tels savoirs doivent être questionnés dans le contexte, et risquent d'être trop dissonants au regard des représentations initiales des participants. L'accompagnateur fondera sa stratégie éducative sur leurs conceptions plus ou moins profanes (il cherchera ainsi à mettre en lumière les conceptions des participants à la réduction et au recyclage des déchets, à l'impact des produits phytosanitaires, à l'évolution de l'agriculture, ...). Il proposera des modalités éducatives favorisant le développement d'une pensée critique et complexe. Lorsque les savoirs en jeu sont controversés, il prendra soin de garder une posture impartiale en mettant en avant les différents arguments en jeu chez les scientifiques ou dans la société civile.

Interprétative

La démarche éducative de type interprétative vise à favoriser chez l'apprenant une relation étroite avec son environnement, à le considérer comme une partie intrinsèque de soi-même, associé à une intention d'agir en conformité avec les valeurs qui en découlent. Le territoire devient alors le milieu d'apprentissage privilégié, source d'inspiration sensible et éthique. Les savoirs en jeu ne sont plus extérieurs au groupe accompagné, ils sont issus de l'expérience de chaque personne. Une telle approche est susceptible d'éclairer la diversité des relations à l'environnement qui émane des participants oeuvrant au sein d'un projet, et de s'appuyer sur celles-ci pour inviter à un agir en réponse à un **accompagnement enjoint**. La dérive serait pour l'accompagnateur de chercher à détourner les formes de relations à l'environnement qui circulent dans le groupe pour satisfaire la demande du commanditaire et d'omettre celles qui invitent à d'autres formes d'agir. Pis encore, l'accompagnateur pourrait être tenté, pour répondre à l'injonction du commanditaire, à inscrire les

5



L'accompagnement de projets de territoire
2016-1-FR01-KA202-023941



participants dans un engagement « librement consenti » (Beauvois & Joule, 1987), à les influencer à modifier leurs décisions, extorquer des comportements souhaités.

Cultiver un sentiment d'appartenance à un territoire suppose d'être ouvert aux relations qui s'expriment, que celles-ci soient attendues ou fortuites. La démarche interprétative relève préférentiellement d'un accompagnement individuel. Dans le cadre d'un **accompagnement sollicité**, elle permet de mettre en lumière la diversité des relations que chaque participant entretient avec son environnement, son territoire, mais elle suppose d'être poursuivie par leur confrontation au travers d'une démarche socio-critique.

Socio-critique

La démarche socio-critique est la démarche maîtresse de l'accompagnement d'un projet d'éducation à l'environnement et au développement durable. Elle permet tout à la fois le développement d'un engagement personnel et collectif. Elle prend en compte des aspects des démarches positiviste et interprétative et les intègre dans une dynamique de groupe en vue d'un agir collectif respectueux de l'environnement et de l'individu. Elle investit tout autant le processus, l'échange, le dialogue que le résultat en termes d'actions négociées. Elle invite tout autant à une transformation sociale qu'environnementale.

Elle propose une confrontation constructive des valeurs, positions et intérêts de chaque participant, commanditaire inclus. Elle vise dans l'accompagnement à un vivre-ensemble fondé sur l'empathie et le respect à l'égard des points de vue d'autrui et à la construction d'un projet découlant des rapports tensionnels avec autrui (Lenoir, 2012).

C'est au travers du conflit que la personne peut tout à la fois développer une affirmation d'une différence au sein d'un groupe divisé, une intégration sociale et la reconnaissance de l'autre. Lenoir (*ibid.*) propose « *une pédagogie critique du dialogue qui reconnaît l'existence de tensions sociales, du conflit, d'oppositions, qui appréhende ces tensions sociales comme une source d'évolution vers la compréhension et l'acceptation de l'autre, et qui pose la complexité des rapports entre le sujet humain et la collectivité* » (p. 213). Un accompagnement qui invite à la discussion au travers du conflit est donc susceptible de répondre à la construction d'une affirmation de soi, et au développement du respect d'opinions divergentes.

Méthodes pédagogiques pour sensibiliser aux enjeux éducatifs de l'accompagnement

1. Analyser collectivement la démarche d'un accompagnateur

Le formateur pourra s'appuyer sur l'expérience d'un accompagnateur en invitant les apprenants à s'impliquer dans un groupe d'analyse de pratiques. Celui-ci aura pour objectif de mettre en lumière les démarches éducatives explicitement ou implicitement mises en œuvre dans un des projets animés par l'accompagnateur. Il les questionnera au regard des trois courants éducatifs. Il pourra aller jusqu'à lui proposer des pistes d'améliorations au regard du courant socio-critique.

2. Elaborer un projet éducatif en réponse à une commande relevant d'une démarche d'accompagnements

Le formateur proposera au groupe d'apprenants d'analyser la proposition d'un commanditaire ou d'un appel à projet. Il invitera les apprenants, par groupe de 4-5 personnes, à élaborer des modalités d'accompagnement favorisant des modalités éducatives s'inscrivant dans le courant socio-critique.

Sources

Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir & F. Turpin (Eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*. Presses de l'université Laval.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education-Engaging the debate?* Geelong, Australie : Deakin University Press.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.

Auteurs : Michel VIDAL, Supagro Florac

Date : 2018

Licence : CC by SA4

7

ETRES 



L'accompagnement de projets de territoire
2016-1-FR01-KA202-023941

