

C O M P
L E X I '
C L É S



COMPLEXI'CLÈS

Clés pédagogiques vers une
pensée complexe en ErE

OUTIL PÉDAGOGIQUE

SPW | Éditions

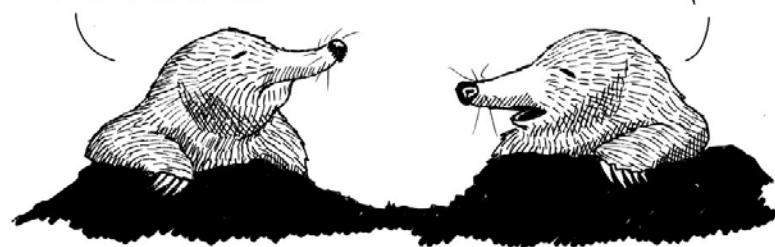
Environnement



réseau
idée

La pensée complexe propose de relier
les contradictions...

ou pas !



Pourquoi tu me contredis ?

Pour qu'on se relie !



Euh... Je comprends pas...

C'est normal : c'est complexe !



ou pas !

ça commence bien !



INTRODUCTION

Notre monde est traversé par des crises multiples et complexes. Comment nos activités éducatives peuvent-elles favoriser au mieux le développement des multiples capacités utiles à la compréhension et à la mise en action dans un monde empreint de complexité et d'incertitude ?

C'EST QUOI CET OUTIL ?

L'ambition est de proposer des clés permettant de questionner les pratiques et tout projet pédagogique afin de faciliter, chez les professionnel-le-s et leurs publics, la construction d'une conscience plus ouverte, plus complexe, plus riche.

D'OÙ VIENT CETTE PROPOSITION ?

Lors des journées d'échanges Benelux/Grande Région à Eupen en 2016, 170 participant-e-s se sont mis-es en réflexion pendant trois jours autour de l'éducation à l'environnement comme levier de changement dans un monde en crises. Un groupe de travail a organisé ces journées avec comme inspiration le travail d'Edgar Morin sur la pensée complexe. Les six clés à la base de cet outil sont le résultat de ces journées. La conférence Benelux qui s'est tenue aux Pays-Bas en 2017 a entre autres permis de tester/confronter ces clés à des projets ErE/EDD concrets. Notre proposition est dès lors ancrée dans un moment et issue d'un groupe d'acteurs et actrices en Education relative à l'Environnement (ErE) allemand-e-s, belges, français-e-s, luxembourgeois-e-s et néerlandais-e-s.

À QUI CET OUTIL EST-IL DESTINÉ ?

A toutes celles et ceux qui désirent interroger leurs projets, processus et pratiques pédagogiques. Les thématiques des exemples abordés viennent souvent du monde de l'ErE. Cependant, notre intention est que cet outil s'ouvre, s'adapte ou change, bref vive à travers le regard de chacune, quel que soit son champ d'action.

POURQUOI CETTE PROPOSITION ?

Dans le processus des journées d'échanges, nous avons suggéré aux participant-e-s de questionner le sens et la place des actions éducatives (scolaire, sociale, culturelle, ErE, ...) face aux multiples crises que notre société traverse. L'éducation, même si elle est essentielle, ne sera qu'un élément d'une réponse complexe, bien d'autres éléments tant technologiques que politiques, économiques ou philosophiques sont à questionner, à mettre en perspective.

Dans ce monde aux crises multiples, nous voudrions d'un côté permettre aux acteurs et actrices de terrain de préciser leur champs d'action éducative, et de l'autre induire un questionnement de fond.

DES « CLÉS », UN VRAI PARTI PRIS

Nous avons choisi le terme « clé » pour qualifier les questions soulevées. Parce que les clés ouvrent des portes. Une clé pour une ou plusieurs portes, ou plusieurs clés pour une seule porte. La clé permet d'accéder à quelque chose, elle permet aussi de comprendre. Ici, elles ne sont ni hiérarchisées, ni ordonnées. Elles sont vues comme des repères, des questions, elles proposent un cheminement. Ces questions ne sont pas des critères, elles ne portent pas de jugement, elles nous poussent à l'évaluation afin de nous permettre de nous situer. Chacun est invité à s'en servir comme il l'entend, à cheminer à sa façon.

En quoi la pensée complexe enrichit-elle les pratiques éducatives ?

UN EXEMPLE, LE CHANGEMENT CLIMATIQUE

Imaginons un instant qu'on aborde la problématique du changement climatique, expressément choisi pour ce qu'il comporte d'incertitudes et d'inconforts. D'une part, est-il possible, dans nos missions d'éducation, d'en parler sans être conscient que le point de vue donné dépend de son propre ancrage territorial et de ses valeurs ? Nous semble-t-il réaliste et comme faisant partie de nos missions de nous limiter à des procédures, d'enlever toute subjectivité ? Peut-on cacher nos incompréhensions, nos doutes, nos ignorances ?

D'autre part, peut-on éviter d'énoncer que le fonctionnement de nos sociétés influe sur le climat (par exemple que l'augmentation du dioxyde de carbone généré par nos modes de vie cause le réchauffement), que le climat rétroagit sur le fonctionnement de nos sociétés (les mouvements de transition sont une des réactions causées par la conscientisation – entre autres- des problèmes climatiques), dans un mouvement perpétuel ? Ces dernières années, notre surconsommation d'énergie influe rapidement et fortement sur le climat, durant d'autres périodes de l'histoire ce rapport était différent, les changements de climat à leur tour nous poussent à réagir rapidement. Cette relation entre nous et le changement climatique est donc mouvante, elle inclut l'acceptation du changement.

Peut-on parler du changement climatique sans nommer les relations entre lui et nous, sans nous lier l'un à l'autre par l'influence de nos modes de transports, de nos ressources énergétiques, de l'augmentation du risque de manque d'eau potable... ? Ces liens entre nous nous définissent.

Peut-on parler de nous dans la dynamique qui nous lie au changement climatique sans parler du vivant et du non vivant avec lequel nous sommes en interdépendance, en omettant les effets sur les autres populations, la forêt, les autres animaux, en nous mettant hors de notre écosystème ? Nous sommes partie d'un tout.

Enfin, peut-on parler de notre relation au changement climatique en omettant l'aléatoire, la surprise ?

1. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005, pp.115-116

COMPLEXI'CLÉS, LES LIMITES D'UN TITRE

En préambule, il nous paraît important de préciser que ce travail n'a pas du tout l'ambition d'être une illustration de la pensée complexe développée par Edgar Morin². Nous nous en inspirons, elle nous alimente et elle nous semble répondre en partie à l'actualité du monde de l'ErE. Nous prenons ici le parti de nous focaliser sur les réflexions soulevées par la pensée complexe qui ont fait sens lors du processus de co-construction des clés. Ce travail alimenté et critiqué continuera peut-être son petit bonhomme de chemin.

La pensée complexe a ses limites et ses dérives, comme tout postulat sur la nature du réel. Ainsi, trop de complexité peut pousser à postposer ou refuser l'action³, des résultats immédiats et gratifiants devenant par trop incertains. Une autre de ses limites est la difficulté de s'articuler en méthodologie, d'être déclinée en outil. C'est cependant ce que nous tentons de proposer et qui est en contradiction avec le postulat de départ. Nous nous retranchons derrière l'origine de notre proposition. Nous ne sommes pas des puristes de la complexité, elle est bien envisagée comme source d'inspiration afin d'être éclairante dans la pratique éducative.

Voici quelques illustrations de ce en quoi la pensée complexe touche à notre identité d'éducateur et à la finalité de nos actions éducatives :

- En éducation comme dans d'autres domaines, la quantité, la qualité et la diversité des connaissances sont de plus en plus importantes, et chaque nouvelle connaissance apporte de nouveaux questionnements, de nouvelles zones d'ignorances et d'incertitudes⁴. Ignorances et connaissances sont dans un rapport de contradiction qui peut déstabiliser ; cependant ignorances et connaissances dépendent l'une de l'autre, on discerne ainsi leur complémentarité. Dans un autre registre, l'éducateur-rice, face à un groupe, fait à certains moments appel à l'intelligence de l'individu et à d'autres à l'intelligence du groupe. Ces deux démarches peuvent être contradictoires bien que se nourrissant l'une l'autre. La pensée complexe nous propose de **relier les contradictions et de mettre en évidence leur interdépendance** tant dans le regard porté sur le monde que dans celui que l'on porte sur nous-même.
- La pensée complexe propose d'accepter l'**incertitude et le doute** comme faisant partie de nous, du monde, de la science et de la connaissance. Plus l'incertitude grandit – ce qui est le cas de nombreuses problématiques environnementales, à commencer par le climat ou l'épuisement des ressources naturelles – plus accepter l'incertitude dans sa vision du monde peut faire sens et garantir la mise en mouvement. La proposition est qu'accepter le doute n'est pas un alibi pour l'immobilisme mais bien un moteur de créativité face aux crises.
- L'éducation à la complexité nous offre d'intégrer l'**inconfort et le changement** à nos fonctionnements comme autant de repères. L'action humaine peut échapper à la volonté de son auteur, elle se modifie, vit et elle peut même s'annuler. D'après E. Morin « La complexité n'est pas une recette pour connaître l'inattendu. Mais elle nous rend prudents, attentifs (...). Elle nous montre qu'on ne doit pas s'enfermer (...) dans la croyance que ce qui se passe maintenant va continuer indéfiniment. »⁵

2. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005

3. Philippe Eon, *Éducation à l'environnement : comment éviter le transfert de charge ?*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, 2009, pp. 187-194

4. Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven, « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, Les Cahiers de recherche du Girsef, n°110, septembre 2017

5. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005, p.110

- Chaque éducateur a sa façon d'aborder un sujet, avec son vécu, sa sensibilité... Ce regard que chacun porte sur une thématique la transforme, la fait vivre et cette thématique nous transforme et nous fait évoluer en retour. En proposant de se positionner en **interdépendance avec le regard qu'on porte au monde**, la pensée complexe pousse l'observateur à prendre conscience de sa pensée, à s'autonomiser, à se leurrer le moins possible. Elle rejoint les grands enjeux de l'ErE dans son intention de participer à la construction d'une vision du monde.
- Un des éléments de la pensée complexe est la **vision systémique**. La proposition permet de concevoir chaque élément comme partie d'un ensemble et de faire exister à la fois l'élément comme partie de l'ensemble et l'ensemble par ce qui le compose. L'élément existe aussi par les relations qu'il tisse avec l'ensemble et l'ensemble existe par ses relations à l'élément. Pratiquement, la proposition pourrait être traduite par : caractériser les composantes de nos milieux de vie, les interactions entre ces composantes et nos interactions avec ce milieu, ainsi que nos relations avec les autres, L. Goffin nomme cette perception « l'éco-socio-système⁶ ».

Cette perception (vécue de manière cognitive, sensible ou intuitive) est l'un des ressorts qui peuvent induire un sentiment d'appartenance à son milieu de vie⁷, nourrir son éco-construction, et amener par le sens des responsabilités à une éco-citoyenneté.⁸

- La pensée complexe répond, entre autres, aux nécessités pour l'éducateur·rice :
 - > de modifier son regard sur ses échanges avec l'apprenant·e ;
 - > de trouver de nouvelles voies face à l'inadéquation entre les systèmes éducatifs et les problématiques socio-environnementales ;
 - > de développer d'autres paradigmes face à l'impossibilité de maîtriser le réel et de le traduire.

« Il s'agit de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui⁹. »

Nous allons tenter d'enrichir, de questionner, d'éclairer les pratiques éducatives à travers six clés telles qu'elles ont été énoncées lors des journées d'échanges Benelux/ Grande Région à Eupen en 2016 :

- Le projet varie-t-il les approches pédagogiques ?
- Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe ?
- Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ?
- Le projet a-t-il mis en lumière les éléments du système ?
- Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité ?
- Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant·e·s ?

Le tout systématisé dans un début de suggestion méthodologique.

6. Goffin, L. (1999) L'environnement comme éco-sociosystème. In M. Loriaux (dir.), *Populations et développements : une approche globale et systémique*. Louvain-La-Neuve et Paris. Academia Bruylant et l'Harmattan. p199-230.

7. en ce compris les autres et l'environnement

8. Lucie Sauvé, dir., *L'éducation relative à l'environnement, Ecole et communauté, une dynamique constructive*, p.25

9. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.10

1 Le projet varie-t-il les approches pédagogiques ?

> p. 9

2 Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe ?

> p. 13

3 Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ?

> p. 19

4 Le projet a-t-il mis en lumière les éléments du système ?

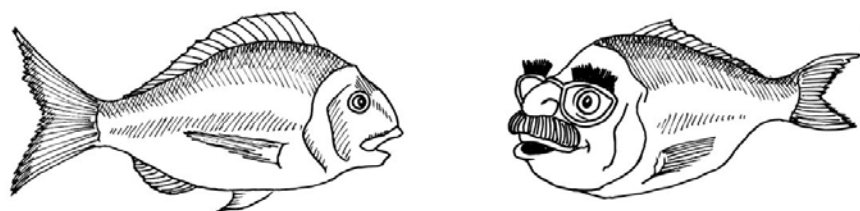
> p. 25

5 Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité ?

> p. 31

6 Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant·e·s ?

> p. 37



LE PROJET VARIE-T-IL LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ?

Des approches pédagogiques variées, souples, adaptées et adaptables permettent de mieux prendre en compte la singularité et la globalité de chaque participant-e et du groupe lui-même. Il s'agit d'une part de considérer les interdépendances croisées entre les différent-e-s participant-e-s, l'éducateur-ric et les thématiques (voir clé « Le projet a-t-il mis en lumière les éléments du système ? »). Et d'autre part de prêter attention à la complexité des personnes elles-mêmes, avec entre autres leurs ambivalences, leurs doutes et leurs univers de représentations. Les émotions, les connaissances, les formes de compréhension, les façons de vivre et d'agir participent aux changements des personnes et du monde.

La proposition est d'offrir des portes d'entrées en adéquation avec la diversité des participant-e-s afin qu'ils ou elles puissent se situer et réaliser leur propre cheminement. Il s'agit aussi de trouver l'adéquation entre les approches éducatives et les actions individuelles et collectives à poser.

DES BOÎTES À OUVRIR POUR S'INSPIRER

Les intelligences multiples¹⁰, le cerveau global¹¹ ou encore les méthodes issues des neurosciences s'attachent aux spécificités des participant-e-s. Ces modèles ou ces grilles d'apprentissage permettent d'inscrire la créativité au sein du processus éducatif et de formaliser le fonctionnement du participant afin de mieux le comprendre à un moment donné dans un contexte donné. Ils ne figent pas les cadres, ne classent pas les individus, ils nous racontent qu'il n'existe pas une seule façon d'apprendre, il n'existe pas une seule façon d'être intelligent-e, et chaque découverte, chaque façon de voir, abordée de manière critique, enrichit l'éducateur comme la participante. Il en va de même pour la diversité des conceptions de l'éducation, des différentes approches pédagogiques, des stratégies didactiques, des styles d'enseignements et des différentes visions de l'environnement. Les apports théoriques sont là pour éclairer, questionner et être questionnés¹². L'idée n'est pas de conditionner la démarche éducative à un florilège d'approches, mais bien de se positionner comme ouvert à la prise en compte de la diversité des participant-e-s et de s'en enrichir. Ces approches nourrissent le chemin, elles ne sont pas un objectif en tant que tel.

10. Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Ed. Retz, 1996

11. Ned Herrmann, *Les dominances cérébrales et la créativité*, Ed. Broché, 1992

12. Voir entre autres : Lucie Sauvé, *Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement*, Chemin de Traverse, Solstice d'été 2006, p. 51-62.

Repères pédagogiques <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/lucifiche.pdf>



le projet varie-t-il les approches pédagogiques ?

PARTIR DE SOI

Toutes les approches peuvent être considérées comme complémentaires et incomplètes, elles sont aussi culturellement induites et issues « d'effets de mode ». Il n'y a pas une méthode idéale, il importe dès lors de « piocher » dans ce qui fonctionne et qui prend sens au moment et là où on le propose, et de l'appliquer dans l'objectif de l'activité proposée, en étant honnête avec soi-même. Suivant cette démarche, l'éducateur-riche va susciter l'altérité des participant-e-s en intégrant sa propre réflexivité. D'où l'importance d'être à l'écoute de sa propre vision, de ses aptitudes d'éducateur-riche et de ses propres limites. On propose ici à l'éducateur-riche de faire preuve de souplesse, d'humilité, d'écoute, d'accepter et de se laisser guider par les participant-e-s et l'inattendu tout en intégrant ses propres limites et ses objectifs en fonction du projet mené.

Le projet varie-t-il les approches pédagogiques en intégrant les dimensions cognitives, sensorielles, émotionnelles, intuitives, artistiques, corporelles, manuelles... ?

A partir de la grille du « cerveau global » de Ned Herrmann, on pourra donner de l'importance au savoir, à l'intuition, à la sensibilité et à l'action pratique¹³. Globales sans être complètes, ces dimensions toutes complémentaires sont à envisager comme des guides à la création, à la réflexion, au questionnement.

Le projet varie-t-il les approches pédagogiques en travaillant en partenariat ?

Chaque secteur de l'éducation a ses « dadas », ses modes, ses disciplines fétiches, ses chercheurs phares, ses références historiques ou culturelles. Il est dès lors enrichissant et éclairant de croiser les compétences et les pratiques entre secteurs éducatifs.

Au sein d'un même secteur aussi, les acteurs et actrices portent des regards différents, ont des sensibilités différentes. Échanger les points de vue, faire des liens, collaborer entre professionnel-le-s permet de nourrir la pluralité des approches¹⁴.

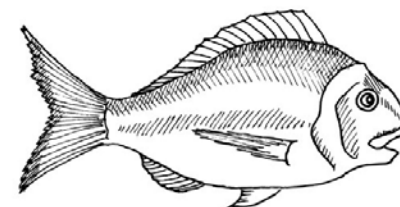
13. Voir la fiche pratique de l'Institut d'éco-pédagogie, <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/Cerveaux.pdf>

14. Réseau Idée, outil-dialogue, colloque *Les champs de l'éducation, graines de changements social*, Bruxelles, 2012, <https://www.reseau-idee.be/colloque-changement-social/traces/>



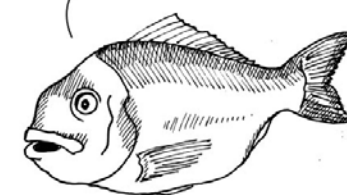
le projet varie-t-il les approches pédagogiques ?

Perso, j'ai toujours été attentif à la diversité des participants...

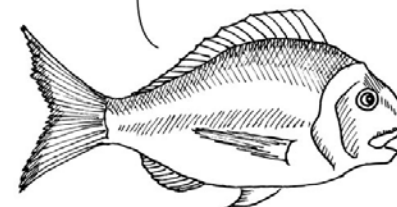


... Repousser mes limites en tant qu'éducateur, c'est la base de ma démarche !

Et l'inattendu ? Est-ce que tu intègres l'inattendu dans ta perception du participant ?



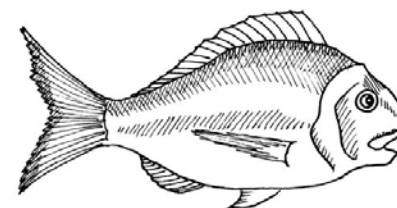
L'inattendu ? ... Euh... oui, évidemment, je...



ET HO P ! Ha haaaa ! Tu la ramènes moins là !



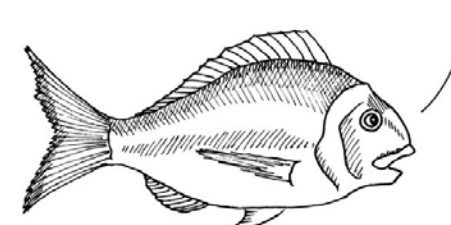
Hein ! Avoue ! Tu te prends la dynamique complexe de la réalité en pleine face, mon pote !



L'inattendu fait vaciller ton point de vue !



Mon point de vue, Barney, c'est que tu es ridicule ! Et, ne le prends pas mal, mais ça n'a rien d'inattendu !





2

LE PROJET S'APPUIE-T-IL SUR LA DIMENSION COLLECTIVE DU GROUPE ?

L'ÉCO-CITOYENNETÉ

L'ErE a dans ses objectifs le tissage de liens entre les personnes et les communautés. Les méthodologies utilisées intègrent le travail en groupe. Pour l'ErE, s'appuyer sur la dimension collective, c'est aussi prendre ensemble une responsabilité à l'égard du vivant et développer une éco-citoyenneté, c'est passer de la sphère privée à la sphère publique, de l'action individuelle à l'action collective, l'une ET l'autre. Si la sphère privée est le premier lieu des identités et pratiques éco-citoyennes, s'engager collectivement est la seule façon d'affecter les causes profondes des dérèglements et des injustices environnementales. Cela s'apprend et cela apprend. Cela nécessite d'intégrer l'apprentissage du « vivre ici ensemble »¹⁵. Cette clé propose de nous regarder à la fois comme faisant partie d'un tout social, à la fois comme produit et partie de ce tout social. Le savoir social, ce que le collectif représente et véhicule, est présent en chacun-e de nous, mais seul-e-s, nous ne possédons pas la totalité de ce savoir social¹⁶. La dimension collective est envisagée ici comme un élément du projet pédagogique, qu'il soit outil ou finalité de l'apprentissage. Par ailleurs, face aux crises et aux incertitudes, la nécessité du vivre ensemble et l'apprentissage de la démocratie sont régulièrement soulevés et sont considérés comme des enjeux essentiels.

On peut construire la découverte des contraintes, des conflits et l'apprentissage de décisions collectives au nom du bien commun, dans une dynamique de l'action, en s'appuyant sur la clé « Le projet met-il les participants en chemin vers l'action ? ».

LA DIVERSITÉ

Aborder les contenus sociétaux et environnementaux contemporains en éducation, c'est se confronter à de nombreuses connaissances, de multiples points de vue, beaucoup de paramètres et d'incertitudes, c'est aborder des valeurs et des émotions. Il est nécessaire de trouver les ressources qui permettent de voir ce foisonnement et de l'envisager comme une opportunité afin de donner sens à ses réflexions et à ses actions, voire de contrer l'impuissance qui pourrait surgir de ce foisonnement.

15. Lucie Sauvé, *La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement, Un certain vertige*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol. 9, 2010-2011

16. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.101

UN PEU PLUS ET UN PEU MOINS

La dimension collective peut être vectrice de créativité par le lâcher-prise et la souplesse de l'individu lorsqu'il se sent inclus, soutenu par le groupe. Chacun-e aura peut-être déjà ressenti la force d'un groupe lors d'un concert, d'un match de foot ou d'une fête d'anniversaire. Les liens qui unissent chaque individu se voient grandis par leur mise en commun au sein du groupe. La parole du collectif peut avoir une portée supérieure à la parole de chaque individu... avec ses limites : la parole du groupe est aussi moins que la parole de l'individu parce que l'individu a ses caractères propres qui font l'unicité et la force de sa parole. Elle est aussi moins riche car elle implique un consensus autour d'un minimum commun¹⁷. La force du groupe dans une direction peut aussi mener au repli de l'individu qui se sentirait exclu, ne trouvant pas de place pour une parole qui ne s'inscrit pas dans le mouvement d'un groupe. La dimension émotionnelle exacerbée peut aussi atténuer notre esprit critique et nous éloigner de nos propres valeurs.

ESPRIT CRITIQUE ET ENGAGEMENT

L'appui du groupe peut renforcer la liberté et la dimension critique de l'individu parce qu'il permet de se décentrer ou de conforter un point de vue. La dimension collective peut aussi être vectrice d'engagement : on se réunit, on discute, on échange et on décide. L'émulation, la stimulation peuvent encourager l'engagement individuel dans la « chose publique », la dimension politique.

La mise en présence des divers points de vue (des participant-e-s entre eux et entre les participant-e-s et l'éducateur-riche) encourage, sinon conditionne, la construction des savoirs, et ferait ainsi partie des prérogatives éducationnelles¹⁸. En questionnant ses propres pensées et pratiques, en les confrontant à celles des autres (participant-e-s et éducateur-riche) et en matérialisant cette confrontation, le-la participant-e peut développer son esprit critique et son engagement.

Cette démarche peut aller jusqu'à l'inconfort en menant, lors de la remise en question, à la déconstruction de son propre schéma, de ses propres représentations afin de construire des alternatives (nous abordons cette notion d'inconfort plus en détail dans la clé « Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participants ? »).

Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe en favorisant le sentiment d'appartenance au groupe ?

Une solidarité forte et un sentiment d'appartenance au groupe peuvent sécuriser et par là, permettre de tolérer le changement et de faire face à l'aléatoire. A un degré moindre, se donner les moyens de penser en commun, d'avancer ensemble sur un terrain commun et dans un temps donné invite déjà à entrer en relation avec les autres et le monde, cela permet de gérer des crises ensemble et de les dépasser par la confiance dans la créativité collective.

Dans la même optique, en ErE, construire une « communauté d'apprentissage » c'est construire un groupe de travail structuré autour d'un problème du milieu de vie. Au sein de cette nouvelle communauté qui peut regrouper des élèves, des parents, des gens du quartier, se crée un sentiment d'appartenance et d'identité. Ensemble, vers l'action qu'ils ont collectivement choisie, ils tissent peu à peu des relations interpersonnelles. Ils développent de nouvelles façons d'apprendre, de nouvelles habiletés... La communauté d'apprentissage engage le groupe dans un processus de changement¹⁹.

Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe en accordant de l'importance aux différents vécus et aux représentations des participant-e-s ?

La mise en présence des différents points de vue est incontournable dans un milieu de vie partagé : c'est elle qui permet l'interdisciplinarité et la compréhension.

Le préalable est d'accepter, de comprendre et d'assumer la singularité de son schéma de pensée, de ses représentations, d'être soi, non pour être individualiste mais bien pour être au service des autres, afin d'agir pour et avec les autres²⁰. C'est être soi tout en étant ouvert à l'autre, se rendre compte de qui l'on est, partager, échanger et se nourrir de l'échange. Intégrer l'inconfort de la remise en question en assumant qui l'on est conditionne et initie l'apprentissage de la démocratie.

Dans plusieurs clés, de façon implicite ou explicite, le mode d'expression, verbale ou non verbale, est évoqué. Il nous paraît important d'y accorder une attention toute particulière. En éducation, par exemple, les types de gestion de paroles peuvent influencer des dynamiques de pouvoir. Ils doivent être choisis avec attention, prudence en fonction du public et des objectifs poursuivis. Le mode d'expression relie, permet de communiquer sa propre vision et matérialise la confrontation et l'échange.

17. Ressource sur le site de Philocité, <http://www.philocite.eu/on-nest-pas-groupe-on-le-devient/>

18. Jérôme Lafitte, *Les controverses environnementales entre conflits et consensus*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol.12, p.82

19. Lucie Sauvé, dir., *L'éducation relative à l'environnement, Ecole et communauté, une dynamique constructive*, p.122

20. Frédéric Gros, *Désobéir*, Ed Albin Michel, 2017, p. 173

Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe ?

Alors on était avec les potes, tranquilles, dans la pâture.
Et là, le loup se pointe ! Il nous la joue "J'vais vous faire
voir mes super crocs", tu vois le genre...



Moi je m'avance et je lui dis qu'on comprend son altérité, son
schéma de pensée et tout, mais que là, on est 78 et qu'il est tout
seul et qu'on pourrait bien genre se mettre en chemin vers l'action
avec une dimension collective genre blindée...



Il a pas bougé ! Et alors... ?



on lui a matérialisé sa confrontation, mon pote !





LE PROJET MET-IL LES PARTICIPANT·E·S EN CHEMIN VERS L'ACTION ?

L'ErE voit la formation comme moteur de changements (tant individuels que collectifs). Elle met les participant·e·s en capacité de passer à l'action s'ils ou elles le désirent, elle les pousse à s'émanciper, elle intègre un cheminement vers une autre vision du monde, le monde d'ici, d'ailleurs, de maintenant, de demain. L'ErE provoque une mise en mouvement.

Dans cette clé, nous proposons :

- d'intégrer l'impermanence et l'irréversibilité de l'action dans le projet²¹ ;
- d'envisager l'action comme processus et non comme finalité du projet.

L'action est aléatoire et elle peut échapper à nos intentions. La maîtrise sur l'action est limitée et il importe dès lors de prendre conscience avec les participant·e·s des bifurcations et des dérives possibles. L'action envisagée comme objectif de résultat peut être une illusion: les résultats sont incertains. Si l'éducateur envisage l'action comme un processus à la fois impermanent et en partie auto-organisé, il s'ouvre à être constamment disposé à évoluer.

DE L'ACTION INDIVIDUELLE À L'ACTION COLLECTIVE

L'action est issue de la vision et des interactions que le ou la participant·e a avec son milieu de vie, ses liens sociaux, son rapport à lui-elle-même, ses valeurs, son histoire, son éco-construction²² et sa capacité à se remettre en question. Le participant est acteur sur et par son territoire au sein du milieu de vie duquel il se sent faire partie, en cela il est éco-citoyen²³ et acteur d'une identité en construction continue.

Les réalités environnementales sont aussi mouvantes, en constante évolution de par les interactions entre les réponses et les stratégies sociales proposées. Nous sommes individuellement et collectivement partie prenante de ces réalités en constante construction (voir clé « Le projet a-t-il mis en lumière les éléments du système ? »). Les mouvements constants entre l'action et la participante façonnent à la fois l'action et la participante.

21. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, p.107

22. Dominique Cottureau, Ecoformation, *Entre soi et le monde*, revue Pour, Dossier Education à l'environnement, n° 187, 2005, pp. 111-117

23. Lucie Sauvé la définit comme une « citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale », dans *Les rapports aux savoirs : une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives*, EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT, Vol.11, p.21



Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ?

VIVRE L'AVENTURE

Une métaphore : comme tout change²⁴ (les participant·e·s, les relations, les résultats...), il peut être utile de voir l'action comme si on prenait le chemin d'un « palais du rire » avec escaliers en mouvements, toboggans, tonneaux tournoyants, ponts de singe, plate-formes tournantes, fumée, soufflerie, et parfois dans le noir... dans lequel on accepte de s'improviser aventurier·ère.

Par ailleurs, traverser ce « palais du rire », c'est traverser nos émotions, la peur, le rire, le plaisir. Passer à la démarche de la mise en action, c'est aussi accepter d'intégrer ses émotions, de les reconnaître et de s'y confronter même si elles nous poussent dans un certain malaise, hors de notre zone de confort. Les émotions servent entre autres au passage à l'action, comme la colère qui aide à chercher la justice. C'est en s'appuyant sur la mise en mouvement, sur le processus plutôt que sur le résultat qu'on peut rendre le changement accessible. Sentir et s'émouvoir sont au cœur de l'action²⁵.

Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action en proposant des actions à court, moyen, et long terme ?

Le projet met en mouvement l'éducateur·rice comme les participant·e·s, qui acceptent de ne pas maîtriser tout ce qui va se passer, ni quand cela va se passer. Néanmoins, il importe de tout mettre en place pour que l'intention que revêt l'action soit accessible. Cela nécessite d'y avancer pas à pas pour ne pas s'astreindre à une ambition qui dépasse nos moyens et plutôt parsemer notre chemin de petites victoires. Fixer les étapes, tout en étant prêts à en changer. A la fois se mettre en action pour quelque chose de réaliste et rapidement atteignable, sans pour autant s'empêcher de rêver à plus loin, à une destination plus lointaine. Le projet permet de s'outiller, d'espérer sans se leurrer, d'être acteur ou actrice. Il donne une tonalité positive au cheminement et aux étapes qui le jalonnent.

Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action en valorisant l'ancrage local ?

Parce que se situer permet de mieux agir, l'ancrage local va nourrir le choix de l'action. L'ancrage local implique d'atterrir au sol, de considérer un territoire physique, constitué d'une multiplicité de territorialités, qui dépasse le bornage administratif traditionnel. En cela, l'ancrage local est tissé de la diversité des liens à soi-même, aux autres, à son milieu de vie et au-delà, en tenant compte du fait que ces liens se re-combinent sans cesse et tissent nos identités. La conscience de cet ancrage et des liens qui lui sont associés, c'est la conscience que notre identité, notre culture, notre point de vue s'expriment dans l'action. Cela marque l'action et permet de la situer, de l'enraciner. Cette conscience permet de comprendre les limites auxquelles l'action est soumise, elle limite les désillusions, restreint la culpabilité face à des attentes disproportionnées et donne du sens au cheminement emprunté. Cela permet aussi au·à la participant·e de faire ses propres choix et de ne pas se soumettre à des actions formatées.

24. Joël de Rosnay, *Le macroscopie, Vers une vision globale*, Ed. du Seuil, 1975

25. Dominique Cottureau, *Habiter par corps*, EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT, Vol 10, p.18



Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ?

Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action en visant des changements individuels et de société ?

En ErE, comme en éducation de manière générale, l'éducateur·rice a pour mission d'articuler changements individuels et collectifs en travaillant avec des individus au sein d'un groupe. Articuler individuels et collectifs, c'est entrer dans une éducation à l'altérité, c'est amener des compétences critiques et éthiques. Se situer et clarifier ses valeurs individuelles contribuent à clarifier les valeurs sociétales qui sont en adéquation avec nos pensées et c'est un préalable aux dynamiques de changements. Mais quand on se réfère à des problématiques complexes, nombreuses en matière d'environnement, ces dynamiques de changements - si elles ne sont vécues que de façon individuelle - ne peuvent pas suffire pour atteindre des changements de systèmes, et elles peuvent décourager l'individu. Il est nécessaire de développer des compétences de collaboration et d'associer des changements collectifs aux changements individuels pour contrer les sentiments d'impuissance. Des processus qui encouragent la solidarité, des moments de création commune, la participation à des initiatives collectives sont indispensables et peuvent mettre sur le chemin de l'engagement. De cet engagement peut naître les alternatives desquelles sont issues les changements de société²⁶.

Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action en proposant à la fois une vision positive et alarmiste ?

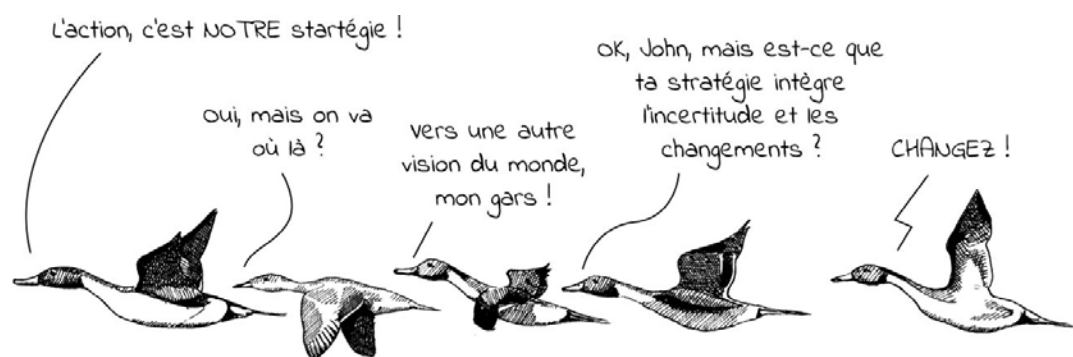
Les thématiques environnementales offrent des constats souvent alarmistes qui, soit poussent à agir, soit immobilisent ; d'un autre côté, les découvertes positives sont des ressources pour la volonté d'agir mais peuvent paraître incomplètes. Les deux visions, alarmiste et positive, nous paraissent donc aussi importantes l'une que l'autre et surtout elles ne s'excluent pas mais se complètent. La multiplicité des visions permet de déployer des capacités créatrices et critiques.

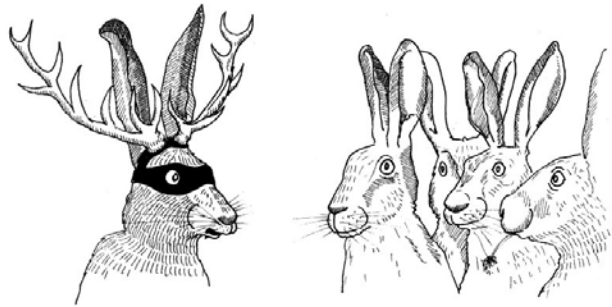
Développer l'esprit critique est essentiel : Le projet fait-il le tour de la question ? Sommes-nous capables d'avoir une vision claire de la question ? Le projet analyse-t-il les différentes visions (pessimiste-alarmiste) afin de définir le problème de façon complète et complexe ? Les informations qui nourrissent l'action ont-elles été vérifiées ? Sont-elles fiables ? Quelles sont les parts liées aux croyances, aux valeurs ?

Le statut alarmiste devient une donnée parmi d'autres si l'information est traitée de façon constructive et positive avec esprit critique. En même temps, il est utile, voire nécessaire, de garder à l'esprit l'intention positive de l'action. Les participant·e·s peuvent se nourrir de la beauté de l'environnement, de ce qu'ils ou elles désirent préserver, de la valeur qu'ils ou elles accordent à l'environnement, de ce qui les anime et les construit.

26. Nayla Naoufal, *De l'individuel au collectif, de la réflexion à l'action*, Symbioses 118, Ecocitoyenneté : à l'école et ailleurs, pp. 6-7, <https://www.symbioses.be/pdf/118/dossier/Sy-118-6-7.pdf>

Le projet met-il les participant.e.s en chemin vers l'action ?





4

LE PROJET A-T-IL MIS EN LUMIÈRE LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU SYSTÈME ?

Tout sujet d'observation peut être vu comme un ensemble d'éléments reliés entre eux, dit système. Afin de l'appréhender, certaines approches se concentrent sur ces éléments en les isolant, d'autres se concentrent aussi sur les liens et les interactions entre ces éléments. En ErE, le courant systémique voit l'environnement comme un ensemble d'éléments en interaction. Il propose d'identifier les composantes²⁷ d'un système environnemental et de mettre en lumière les liens, les relations entre ses composantes. L'idée est d'obtenir une vision globale pour tenter de percevoir la dynamique du système. Dans le courant systémique²⁸, la vision globale précède la prise de décision éclairée. Comme pour les autres clés, la proposition énoncée ici est complémentaire à d'autres façons d'observer le réel. Le découpage et le regard analytique ne sont pas exclus de la démarche. L'approche systémique comprend aussi une dimension subjective et intuitive. L'enjeu est de se situer afin d'agir au mieux²⁹. Avoir un regard global est un des points de départ possibles.

DES LIENS VERS L'INTÉRIEUR ET VERS L'EXTÉRIEUR

Cette clé propose de construire une relation entre le-la participant-e et le système en intégrant l'interaction entre l'observateur-riche et ce qu'il-elle observe, et de faire ainsi émerger une sensibilité entre le-la participant-e et son milieu de vie³⁰. Par exemple, lors d'une balade le long d'une rivière, l'émotion, le souvenir, la projection, les connaissances..., tout ce qui lie le-la participant-e à la rivière fait partie du système rivière pour ce-tte participant-e.

Comme les liens qui le constituent fondent le système, on peut ajouter que la relation que le système entretient avec son environnement le constitue lui-même. On peut imaginer un ensemble de systèmes qui se côtoient et interagissent les uns avec les autres, chaque système étant lui-même constitué de sous-systèmes en interrelation, à l'image d'un ensemble de poupées russes emboîtées les unes dans les autres et qui se tiendraient par de multiples mains tout en restant emboîtées, exercice difficile même pour une poupée russe ! Cette vision permet de concevoir les systèmes comme non isolés. Pour que le système existe, il doit entretenir des liens avec son environnement, il n'est pas clos, il est ouvert. La rivière est liée au bassin versant, liée à l'observateur-riche, lui-elle-même liée à sa région etc, et chacun de ces multiples liens fait partie du/des systèmes observés.

27. Coll., *L'Education relative à l'Environnement (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Administration générale de l'enseignement, 2013, p.9

28. Joël de Rosnay, *Le macroscopie, Vers une vision globale*, Ed. du Seuil, 1975

29. Idem

30. Jacques Lapointe, *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*, Université Laval, 2005

LE TEMPS S'EN FOUT DE NOUS

La proposition comprend aussi la suggestion d'intégrer dans les systèmes la durée des événements. En intégrant l'idée de durée, on obtient des liens changeants. Car même si chaque moment est un équilibre, un état stable pour le système, cette stabilité est temporaire, et chaque déséquilibre entraîne un nouvel équilibre. Les déséquilibres permettent au système de se maintenir. Pour que la flamme d'une bougie soit constante, elle se nourrit de son environnement, c'est un système ouvert, et, à chaque déséquilibre dû à cet échange avec son environnement, elle change de constitution pour retrouver un équilibre instable³¹. La rivière, elle, à chaque instant interagit avec les autres systèmes – la pluie, les arbres qui la bordent – elle évolue et cela lui assure sa stabilité de rivière. De même, les émotions, souvenirs ou connaissances qui la lient à l'observateur-riche changent continuellement bien qu'ils assurent la stabilité du système rivière tel qu'il ou elle le perçoit. La notion de changement est inhérente à un système stable et continu.

Nos images, nos visions du monde sont autant de modèles auxquels nous nous confrontons pour agir. La proposition est de trouver une vision intégrant souplesse, mouvements, qui permette de poser des décisions et des actions dans lesquelles le changement est perçu comme positif. L'enjeu est de trouver des solutions de modifications et d'évolutions non définitives, ouvertes à la discussion, mais non moins agissantes pour le système socio-écologique concerné.

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système en donnant à voir différents éléments du système et les liens qui les unissent ?

Si on observe un système de façon simplifiée en s'empêchant de tenir compte de sa variété d'éléments et d'interactions, cela peut nous induire en erreur et mener à des actions inappropriées. Il en va de même en isolant un seul élément ou un seul lien.

En tenant compte d'un maximum d'éléments, en les explicitant et les différenciant le plus clairement possible, on pourra aussi mieux les intégrer au système et mieux comprendre celui-ci. La spécialisation est complémentaire à la vision systémique dans l'optique d'une intégration à la globalité.

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système en donnant à comprendre/ressentir différents aspects (naturalistes, sociologiques, philosophiques...) ?

Par la mise en lumière des éléments lors de l'observation d'une situation environnementale complexe, l'éducateur est inévitablement renvoyé à un brassage de disciplines. Étant donné le nombre et la diversité des éléments, des relations et des mouvements, utiliser les techniques et méthodes issues des diverses disciplines peut aider à se positionner. Tous les modes de compréhension, toutes les façons de percevoir le réel nous mènent à considérer la réalité sous ses multiples dimensions, qui permettent chacune de poser des actions, la multiplicité et la complémentarité des regards participant à l'action appropriée³².

Ces multiples dimensions du réel sont en interdépendance. Parfois contradictoires, elles ne s'excluent pas, elles participent à la même dynamique, comme par exemple les visions biologiques, philosophiques et anthropologiques de la vie ou de la mort qui ne sont pas cloisonnées.

31. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, pp. 28, 29

32. La carte des composantes de l'environnement est une grille d'analyse systémique adaptée à l'ErE, *L'Education relative à l'Environnement (ErE-DD)* dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'enseignement, 2013, p.9

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système ?

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système en donnant à comprendre/ressentir différents points de vue ou différentes réalités ?

Chaque individu est une source de connaissances, de perceptions pour lui-même et pour les autres, qu'il soit participant, éducateur ou personne extérieure au groupe. Partant de là, il est possible de multiplier les points de vue et les moyens d'observation. Nous pouvons ainsi élargir notre vision du monde en partageant des points de vue sans hiérarchisation et en développant cette vision dans la rencontre avec l'autre.

Dans chaque observation, le-la participant-e tisse un lien qui le-la façonne. Ce lien est un ensemble de connaissances pas uniquement forgé par les savoirs intellectualisés. Par les expériences sensibles aussi, et au-delà de l'observation, accepter les sollicitations du monde développe un peu plus cette construction et cette conscience de soi³³. Comme le monde construit l'observateur-ric, l'observateur-ric construit le monde et ils sont inséparables.

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système en donnant à comprendre/ressentir que le tout est plus que la somme des parties ?

Une fois mis en lumière par ses éléments, ses liens et ses interactions, le système est perçu globalement. Cette globalité amène d'autres questions et d'autres réponses que celles apportées par les éléments seuls et les liens seuls. Le système, vu dans sa globalité, porte une nouvelle identité et de nouvelles propriétés.

En reprenant l'exemple de la rivière, on peut dire qu'elle est plus que l'addition de ses caractéristiques physiques, biologiques, historiques et émotionnelles : elle est tout cela et elle est elle-même autre chose avec ses caractéristiques propres, ses liens et interactions avec le reste du monde et avec l'observateur-ric. Elle est aussi moins que chaque élément qui la caractérise car, par exemple, chaque invertébré qui l'habite a ses propres caractéristiques qui ne sont pas celles de la rivière.

Le projet a-t-il mis en lumière les relations entre les éléments du système ?

Bon, les mecs, je sais que ça vous surprend. Mais j'ai bien réfléchi à la dynamique de notre système et je pense que sur base de cette vision globale et du rôle dans lequel beaucoup...



Euh, Bill, est-ce que l'incertitude est autorisée ?



Ouais, mais ne me coupe pas ! ... du rôle, donc, dans lequel beaucoup voudraient nous cantonner au sein de notre écosystème, j'ai l'intuition que ceci est une solution adéquate pour agir et nous emmener tous à court terme vers un nouvel équilibre !



Euh... Bill?

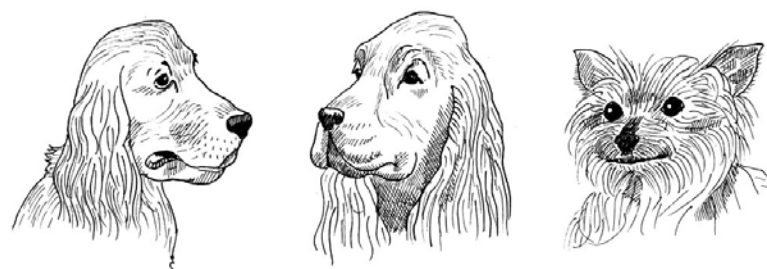
Ouais ?

La systémique autorise l'intuition, certes... Mais...



Concrètement, comment tu fais maintenant pour rentrer dans le terrier ?





LE PROJET PERMET-IL À L'ÉDUCATEUR·RICE D'ADOPTER UNE POSTURE D'HUMILITÉ ?

Dans les problématiques environnementales, les éducateur·rice·s comme les participant·e·s sont confronté·e·s à beaucoup de culpabilité et d'interdits. Qu'il s'agisse, par exemple, de mobilité ou de gestion des déchets, l'éducateur pourrait facilement s'inscrire dans une tendance dogmatique : l'éducateur détenteur de la « bonne parole », qui sait ce que serait la meilleure façon de vivre. Cette dérive peut être accentuée par l'urgence des actions à poser face aux défis environnementaux.

Dans cette proposition, l'enjeu pour l'éducateur ou l'éducatrice est de trouver ses propres limites au sein du processus entre ce qu'il·elle apporte et ce qu'il·elle fait naître, entre ce qu'il·elle dirige et ce qu'il·elle construit avec les participant·e·s.

On relève ici trois objectifs liés à la posture d'humilité :

- faciliter l'expression collective et individuelle des choix ou des actions qui devraient être posés;
- poser la question de ce qu'est la meilleure façon de vivre propre à chacun et d'éveiller les leviers qui y mènent ;
- permettre au participant·e de s'inventer³⁴ librement, accompagner un processus de questionnement et de pensée critique.

En s'aventurant sur ce terrain, l'éducateur·rice accepte la remise en cause de ses valeurs, de ses choix et tient compte de ses propres contradictions : un·e éducateur·rice qui viendrait en voiture pour une animation sur la mobilité douce.

Parler de l'humilité de l'éducateur, c'est inévitablement parler d'éthique. L'éthique est inhérente aux pratiques éducatives et on ne parviendrait pas à l'aborder en deux pages, car elle engage une réflexion sur les valeurs et le sens de l'action. Cependant cette proposition s'inscrit bien dans une réflexion éthique en touchant aux principes de solidarité et de responsabilité, principes qui mettent en tension individualité et sentiment de communauté chez l'éducateur·rice.

« CE QUE JE SAIS C'EST QUE JE NE SAIS PAS »

C'est entre autres en déterminant les valeurs implicites et explicites du projet, en se montrant honnête dans les valeurs qu'il porte, tout en invitant le participant à réfléchir aux siennes, que l'éducateur·rice peut prémunir son public d'un certain prosélytisme. Il importe aussi d'annoncer en vue de quoi on éduque, de ne pas biaiser les objectifs et d'éviter de reporter la charge de ce

34. Comme le dit maître Shifu dans Kung Fu Panda 3, 11min « *Le but ça n'est pas que je te transforme en moi, le but c'est que je te transforme en toi* »

qu'il faudrait faire, de ce qu'il y a à faire sur les participant·e·s. Même habité de messages dans lesquels il·elle a foi, sûr des actions à poser en regard des valeurs à soutenir, le doute, le refus du dogme, l'incertitude conditionnent la démarche éducative proposée.

Former aux « bons gestes » sans accepter de les requestionner, ou même de s'y opposer, risque de transformer la pratique pédagogique en un processus de formatage social, voire même de justifier des comportements adéquats aux normes dominantes qui répondent à un mode de développement, principale cause des problèmes environnementaux³⁵. Par exemple le tri des déchets, si on n'en explique pas la portée, est un comportement socialement adéquat qui ne règle pas l'épuisement des ressources.

Se construire soi dans la rencontre avec l'autre peut rendre vulnérable, dépendant d'autrui et dans une posture qui relève d'un certain inconfort. Mais cette posture permet aussi de faire le chemin avec les participant·e·s, d'emmener les personnes vers quelque chose, ensemble. L'incertitude assumée concerne tout autant les messages que l'on porte que les résultats des actions proposées (clé « Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ? »).

L'ÉDUCATEUR, CE SUPER-HÉROS

La posture d'humilité peut amener à montrer sa fragilité en tant qu'éducateur·rice. L'éducateur·rice assume qu'il·elle ne sait pas tout et que savoir ne suffit pas. De plus, faire émerger une conscience intelligente pour des actions adaptées et des réponses aux défis n'est pas uniquement possible grâce à la connaissance et au raisonnement ; la sensibilité, l'étonnement, l'émerveillement, la réflexivité sont autant de leviers pour y parvenir. Montrer sa fragilité peut donner du sens au processus éducatif et n'empêche pas l'éducateur d'être garant d'un cadre sécurisant (clé « Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant·e·s ? »).

L'humilité, ce n'est pas être soumis, ce n'est pas entrer dans le confort du conformisme. L'humilité n'empêche pas d'assumer sa pensée et ses actes, elle peut même pousser hors des sentiers battus.

La proposition tient aussi compte de la confiance faite au·à la participant·e. On l'accompagne vers sa propre éco-construction et dans la démarche réflexive qui peut y mener. Le ou la participant·e en est le ou la seul·e détenteur·rice. Son attachement à l'environnement, ce qui le·la relie aux milieux donnent des pistes pour qu'il ou elle se positionne dans le monde et trouve ses propres actions à y mener.

L'éducateur·rice, en acceptant le caractère singulier de son propre point de vue, donne les limites de sa position et de son regard³⁶ sur le monde et sur lui·elle-même³⁷. Il·elle s'assume comme sujet et inclut sa subjectivité, il·elle parle en « je ». L'éducateur·rice considère aussi que les façons de se situer varient en fonction des thèmes ou des moments. C'est sa propre humanité qu'il·elle présente comme modèle éducatif, il·elle s'affiche comme limite à l'éducation qu'il·elle porte³⁸.

35. Marie Jacqué, *L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique*, Cahiers de l'action, vol. 47, no. 1, 2016, pp. 13-19.

36. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.88

37. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.78

38. Philippe Eon, *Education à l'environnement : Comment éviter le transfert de charge ?*, ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, p.187

Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité en laissant apparaître ses incertitudes sur les contenus et les résultats ?

Si l'enjeu de l'éducateur est d'accompagner la participante afin qu'elle se situe et agisse au mieux, il importe qu'il adapte sa posture. En effet, il est aujourd'hui baigné dans un système éducatif qui fait face à une énorme masse de connaissances et qui produit paradoxalement de nouvelles zones d'ignorance et d'incertitudes³⁹.

Comme dans l'action (clé « Le projet met-il les participant·e·s en chemin vers l'action ? »), l'éducateur·rice assume les incertitudes sur les résultats, balise l'intention. Quelle importance est donnée au cheminement ? L'action est-elle individuelle ou collective ? Quelle est sa portée ? Qu'est-ce qui caractérise la réussite ou l'échec de l'action ?

L'éducatrice peut certes douter de ses processus et de ses méthodes mais ne pas le montrer conditionne peut-être la confiance, la sécurité apportée par le cadre (clé « Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participants ? »). A noter que montrer ou non le doute va influencer sur le projet.

Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité en se permettant de se mettre soi-même, éducateur, dans une posture d'apprenant ?

L'éducateur·rice apprend des apprenant·e·s, il·elle devient apprenant·e. Il·elle met en place une horizontalité dans l'apprentissage avec les participant·e·s sans exclure une verticalité en tant que détenteur·rice des balises méthodologiques.

39. Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven, « *Faire société* » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, Les Cahiers de recherche du Girsef, n°110, septembre 2017

Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité ?

Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité en accueillant d'autres façons de penser ?

Si l'objectif est de savoir pour comprendre, se positionner et agir, il est nécessaire de construire ce savoir. Il repose autant sur des connaissances que sur des points de vue, construits par l'expérimentation, par l'intersubjectivité, par l'interaction. Le savoir est partiel et partial, toutes les façons de penser concourent à sa construction.

Accepter la contradiction, le refus, la non-obéissance, la déconstruction, la non-application de règles participent à l'éco-construction des savoirs par la part créatrice et la recherche des valeurs individuelles et collectives.

L'éducateur se veut acteur d'une société démocratique. Comme l'écrit Paul Ricoeur : « Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et les mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage. »⁴⁰.

40. Cette vision est détaillée dans la neuvième étude, Le soi et la sagesse pratique : la conviction, 1. institution et conflit, « La démocratie n'est pas un régime politique sans conflits, mais un régime dans lequel les conflits sont ouverts et négociables selon des règles d'arbitrage connues. Dans une société de plus en plus complexe, les conflits ne diminueront pas en nombre et en gravité, mais se multiplieront et s'approfondiront. », *Soi même comme un autre*, éd du Seuil, 1990, p. 300

Le projet permet-il à l'éducateur·rice d'adopter une posture d'humilité ?





LE PROJET A-T-IL ASSURÉ UN CADRE SÉCURISANT POUR LES PARTICIPANT·E·S ?

Un cadre sécurisant est une des conditions pour appréhender le réel sous un angle complexe. C'est une condition à toute démarche éducative, pour l'apprentissage, l'action et l'engagement. Dans une société confrontée à un monde aux multiples crises, le terme « sécurité » est utilisé dans de nombreux contextes. En ErE, comme dans d'autres pratiques éducatives, on pourrait confondre confort et sécurité : le confort serait de tomber dans des actions qui répondent à un formatage social, à des gestes qui rassurent, qui déculpabilisent, des gestes qui peuvent répondre à certains objectifs sociaux, économiques ou politiques mais qui ne répondent pas à une vision critique et éclairée. Quant à la sécurité, elle mènerait à une implication responsable, critique et créative dans les projets tout en laissant place à un inconfort, à une prise de risque.

INSTALLER UN NID DOUILLET

Un cadre de sécurité permet aux différentes émotions d'être accueillies. Peur, colère, tristesse... peuvent être déposées. Quand il s'agit de crises sociales ou environnementales, des émotions intenses peuvent être ressenties. Un sentiment d'insécurité peut naître de la peur ou de l'angoisse. La peur, par réflexe de survie, peut faire fuir, peut empêcher d'agir, elle signifie qu'il y a danger. L'angoisse peut générer un repli sur soi. Le sentiment d'insécurité qui naît de ces émotions peut être dès lors inhibant et pourrait empêcher le-la participant·e d'entrer dans la démarche éducative.

Le cadre sécurisant est le fond sur lequel l'éducateur·rice et le-la participant·e vont co-construire leurs liens. Ce cadre comprend à la fois les règles et la situation qui lient l'éducateur·rice au-la participant·e, ainsi que les participant·e·s entre eux. C'est l'espace de confiance. La responsabilité du respect du cadre est partagée, l'éducateur·rice pose ainsi une relation d'équivalence entre éducateur·rice et participant·e où chacun a quelque chose à apporter en terme de respect. Par ailleurs, il importe de clarifier le projet avec le-la participant·e d'un point de vue pragmatique : combien de temps va durer ce projet, où va-t-il se dérouler, avec qui, comment ; de poser des règles qui sont négociables ou pas, en explicitant le choix adopté ; d'être attentif aux effets du projet sur les participant·e·s au fur et à mesure qu'il se déroule ; de permettre avec précaution et bienveillance de s'indigner sans s'inhiber, de responsabiliser sans culpabiliser.

Le sentiment de sécurité du-de la participant-e est relatif à sa personne, ses valeurs, son histoire... Il découle donc du respect dont l'éducateur-ric(e) va faire preuve face à son identité, son entourage, ses liens familiaux, ses lieux de vie, ses attaches, son rapport au familier et à l'intime. Il importe de « considérer les repères dont la personne se sert pour être à l'aise »⁴¹. Élargir nos sources de compréhension en nous positionnant comme curieux à l'égard de l'individu ouvre des possibilités. Installer la confiance est nécessaire pour permettre au ou à la participant-e d'être curieux-se, pour qu'il ou elle soit dans des conditions qui lui permettront de partager sa vision.

MAIS NE PAS S'ENDORMIR

Une fois la sécurité assurée, l'éducateur peut prendre des risques avec les participant-e-s pour amener à un cheminement critique, à un moment de création, pour se former à. Il emmène le groupe avec lui vers une rupture des représentations préexistantes⁴² tout en tenant compte de la zone proximale de développement⁴³ qui diffère pour chaque individu. Les participant-e-s mis en situation d'inconfort vont manifester des réactions diverses (découragement, agressivité, énervement...), manifestations qui peuvent créer à leur tour un inconfort chez l'éducateur-ric(e). Le cadre de sécurité installé par l'éducateur-ric(e) l'inclut, il-elle pourra ainsi encourager et recevoir d'éventuelles critiques.

41. Dominique Bachelart, *Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain »*, EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, p 44

42. Théorie du développement cognitif de Piaget

43. « La ZPD correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'étudiant à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste. Cette zone est propre à chaque apprenant, mais on peut concevoir qu'un groupe ait aussi sa ZPD. Plus l'apprenant avance dans sa zone, plus il apprend, mais plus il a besoin d'aide pour ne pas vivre un échec qui le sortirait de sa zone. » définition extraite d'une capsule explicative produite par la Direction du soutien aux études et des bibliothèques en collaboration avec le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique de l'Université du Québec, http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/tableau_v5_n1_zpd_0.pdf

Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant-e-s en assumant l'éventuel inconfort des participant-e-s ?

L'apprentissage de l'inconfort peut amener à oser aller ailleurs, il met en capacité de rebondir, d'accepter le changement. Il pousse à la curiosité. On peut être en inconfort et être quand même en chemin, si tant est qu'on est en sécurité. S'il importe d'assumer l'inconfort des participant-e-s, il importe aussi d'assumer son propre inconfort en tant qu'éducateur-ric(e). S'observer, observer le monde, observer les autres, accepter de sortir de ses habitudes, intégrer de la souplesse dans ses projets et se nourrir de ses observations et de ses explorations exige de la part de l'éducateur-ric(e) de la confiance en soi, de l'humilité (voir clé « Le projet permet-il à l'éducateur-ric(e) d'adopter une posture d'humilité ? »). En soutenant sa propre opinion, en étant incarné mais ouvert à l'altérité, l'éducateur-ric(e) fait le chemin avec le-la participant-e sans entraver son cheminement.

Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant-e-s en favorisant les liens de confiance ?

Un excès d'inconfort, d'instabilité peut être déstructurant. Il peut être compensé par les liens de confiance entre éducateur-ric(e) et participant-e-s et participant-e-s entre eux-elles. La clé « Le projet s'appuie-t-il sur la dimension collective du groupe ? » insiste sur la solidarité qui va permettre d'accepter une complexité accrue. L'éducateur veille à la bienveillance du groupe.

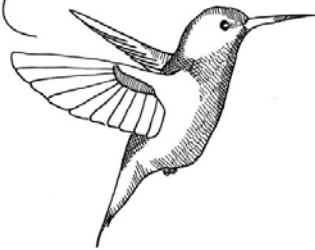
L'éducateur-ric(e) assume sa parole, il-elle agit en responsabilité, garantit son processus, ses méthodes, les limites du cadre et crée la relation de confiance à partir de ce qu'il-elle incarne.

Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant-e-s en laissant la liberté de faire ou pas ce qui est proposé ?

Cette marge de liberté conditionne la confiance. Faire confiance, c'est renoncer au contrôle de l'autre, c'est donner la liberté à l'autre, dans le respect des limites fixées par l'éducateur-ric(e). L'éducatrice accepte la liberté du participant de faire ou non ce qu'elle propose dans son processus au moment de l'animation, elle accepte que le résultat dépende de l'autre, qu'elle n'a pas entièrement prise sur les résultats parce qu'elle donne sa confiance au participant. Le participant est autonome dans sa démarche et dans ce qu'il décide d'y apporter. En se faisant confiance mutuellement, l'éducateur-ric(e) et le-la participant-e oeuvrent à leur émancipation.

Le projet a-t-il assuré un cadre sécurisant pour les participant.e.s ?

Allons, allons !
on déploie ses petites ailes et
on se lance dans l'action !

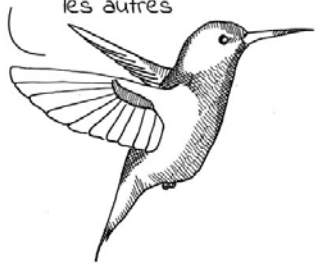


C'est extrêmement haut et tu
es extrêmement loin du nid !

Mais ouais, on
flippe grave !



Il ne faut pas confondre confort
et sécurité ! Vous pouvez avoir
confiance : on est là les uns pour
les autres

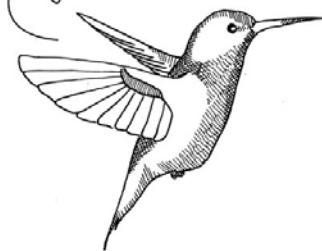


Tu ne sembles pas considérer
les repères dont nous nous
servons pour être à l'aise.

Mais ouais, t'es
ouf ou quoi ?



on fait un petit tour jusqu'au pylône
haute-tension et on revient, tranquille !
Ayez confiance !



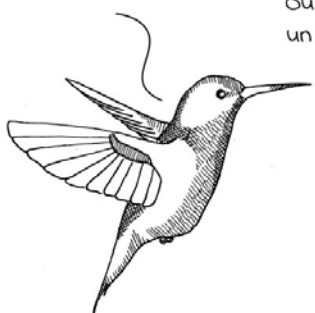
Quelqu'un a dit "la liberté
conditionne la confiance".

Mais ouais, c'était
un panda je crois.

Laisse-nous
libres !

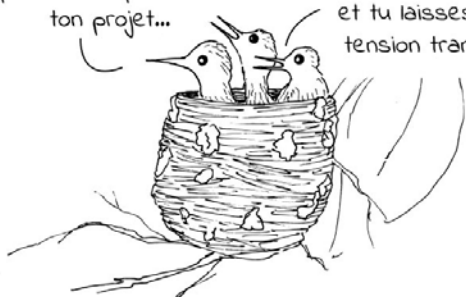


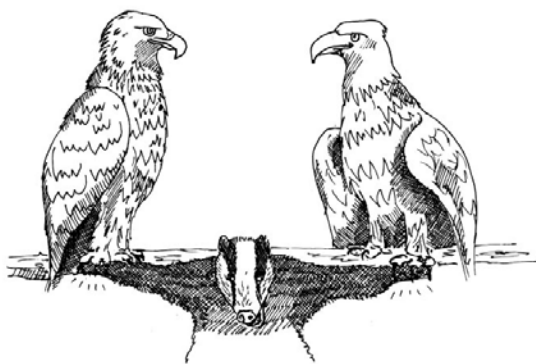
Libres ?



ou au minimum, tu intègres
un peu de souplesse dans
ton projet...

Mais ouais, t'y vas
tout seul à ton pylône
et tu laisses notre
tension tranquille !





PETIT MÉMO SUR LA MODE COMPLEXE

- Une réalité complexe comporte des zones de doutes, des incertitudes. Le hasard, l'imprévisible, l'incertain, le multiple font partie de notre monde.
- Les relations sont mouvantes, changeantes, vivantes, auto-organisées.
- La complexité des personnes elles-mêmes fait partie de la complexité du regard porté au monde, avec notamment les idées d'ambivalence, de contradiction, de doute.
- Se décentrer est nécessaire, notamment en tenant compte des représentations de l'autre, et de ce qui fonde ses opinions.
- Il est indispensable et nécessaire de parler de soi, de tenir compte du principe de réflexivité.
- Le temps est irréversible.
- Partout, on est dans le discours sur le monde.
- La connaissance complète n'existe pas.

QU'EST-CE QU'ON EN FAIT ?

PISTE PRATIQUE

Il est difficile, voire contradictoire, de proposer une méthodologie favorisant une pensée plus complexe. S'ouvrir à une pensée plus complexe est en quelque sorte une proposition de se défaire des cadres, alors qu'une méthodologie nous y ramène. Cependant, des pistes pratiques, moins ambitieuses qu'une recette méthodologique, sont pour certaines personnes le premier moyen d'entrer dans une dynamique. Voici donc une piste pratique qui permet de questionner un projet ou une activité spécifique.

PROPOSITION

Dans les clés, nous avons plusieurs fois évoqué l'importance de relier les contradictions et de mettre en évidence leur interdépendance. Dans cette proposition, nous vous invitons à décliner cet apport de façon pratique lors de la construction de votre projet.

OBJECTIFS

La prise en compte de propositions contradictoires vous situe dans une pensée plus nuancée et tend vers plus de complexité. Cela peut permettre d'enrichir votre projet et de clarifier votre intention. Cela peut aussi souligner les points de tensions en équipe et vous permettre d'imaginer des solutions.

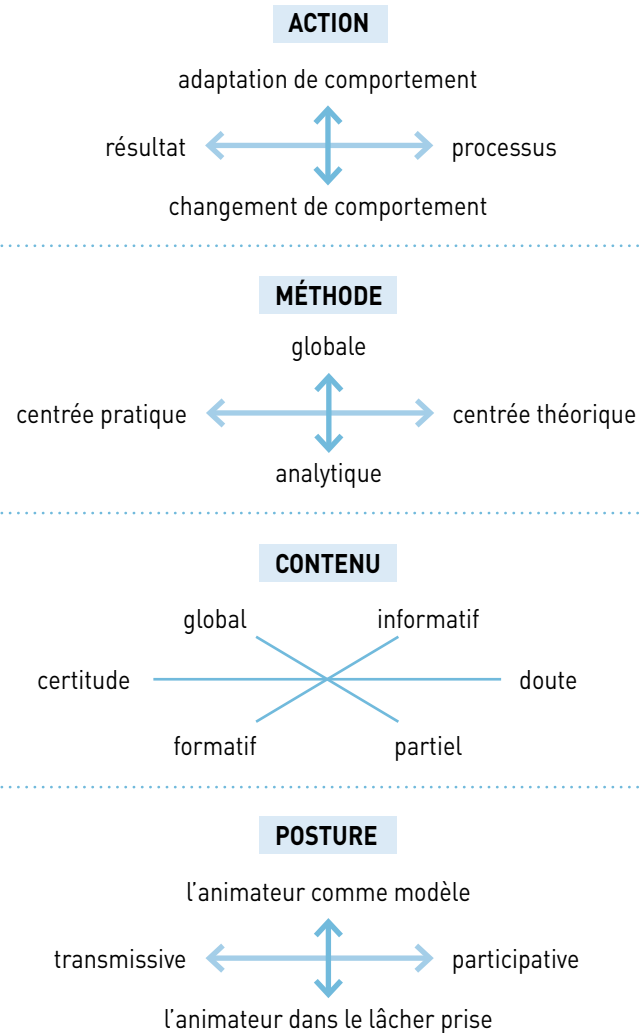
LES PORTES D'ENTRÉE

A titre d'exemple, nous proposons quatre portes d'entrée à un projet fictif (à vous de définir les vôtres, selon votre réalité et votre propre projet) :

- Action
- Méthode
- Contenu
- Posture

Qu'est-ce qu'on en fait ?

Pour chacune des entrées, des axes de tensions sont définis et une « rose » est formée. Cela donnerait :



Nous soulevons dans cet exemple des axes de tensions généraux qui peuvent convenir à plusieurs projets pédagogiques. Il s'agit dans cette première partie de la proposition d'interroger l'intention pédagogique. Afin d'enrichir le processus, nous vous invitons à identifier vous-même les axes de tensions propres à votre intention et les plus proches possibles de votre réalité de terrain. Il peut y avoir plus d'axes par rose. Vous pouvez organiser un brainstorming de mots caricaturants pour faciliter la tâche de définir vos axes de tensions. Les mots ne sont pas nécessairement des antonymes, mais sont bien en contradiction au sein de l'intention pédagogique. Sachez que certains mots peuvent être mis en tension dans différentes « roses » ou encore plusieurs fois dans la même (dans notre exemple, « global » est à la fois en tension avec « partiel » et « analytique »). Nous vous invitons à définir le choix porté par votre intention pédagogique et à le marquer sur chacune des « roses ».

Qu'est-ce qu'on en fait ?

LE QUESTIONNEMENT

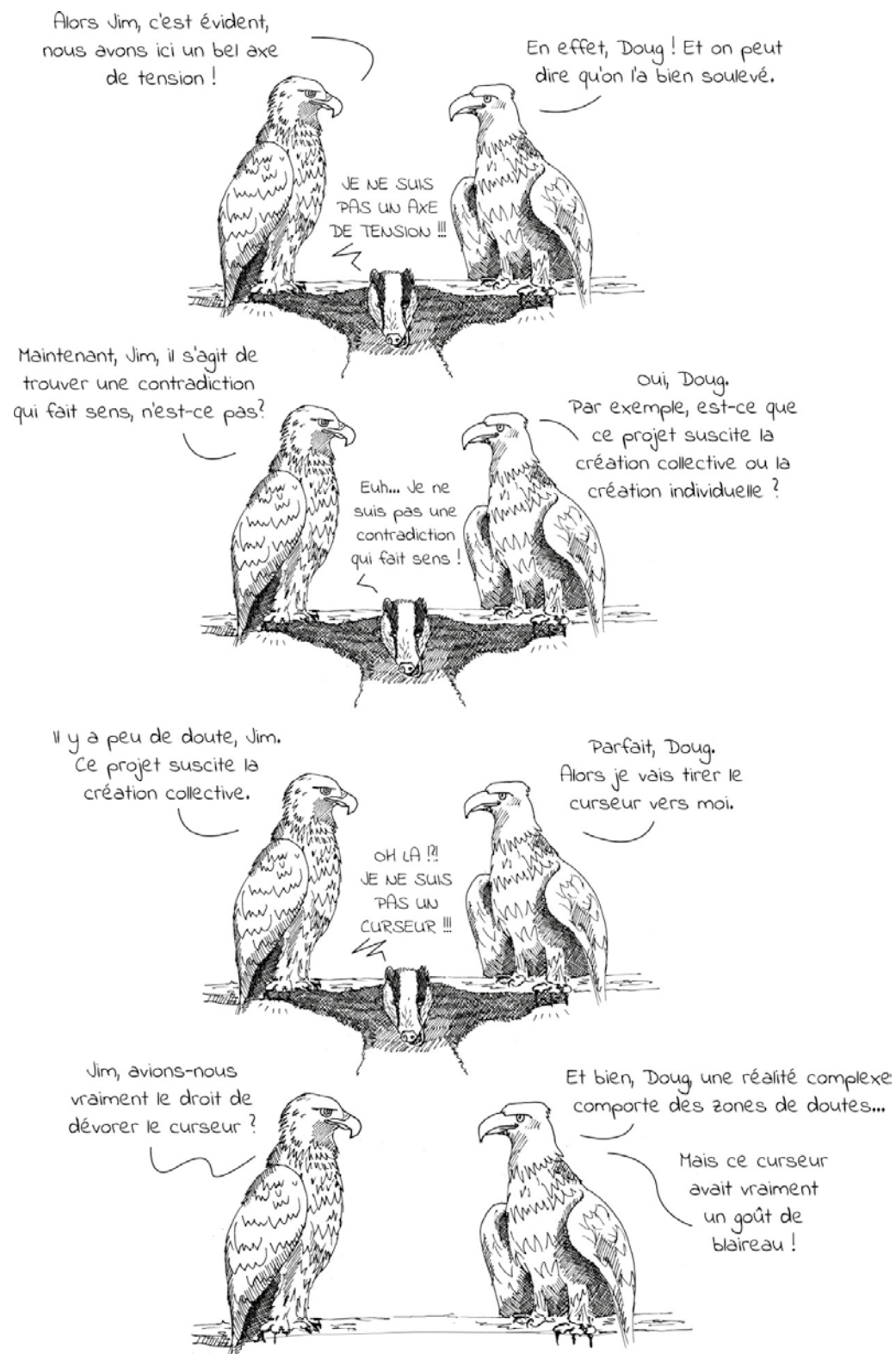
Après avoir interrogé l'intention pédagogique, nous proposons d'interroger le projet choisi, avec une nouvelle mise en tension de questions liées à la mise en place du projet. Nous vous invitons à vous pencher sur le projet sous l'angle opérationnel.

Positionnez un curseur sur l'axe entre les deux questions. Chacun des choix se fait au détriment de son contraire. En fonction de la place que vous donnez au curseur, vous choisissez de donner plus d'importance à l'une ou l'autre des deux propositions, ou de vous situer au centre et de faire un peu des deux à la fois.

Le projet pousse-t-il à changer les choses ?	Le projet pousse-t-il à s'adapter ?
Est-ce que le résultat est la visée principale du projet ?	Est-ce que le processus est le cœur du projet ?
Le projet isole-t-il les différentes parties de la thématique ?	Le projet donne-t-il une vision globale de la thématique ?
Le projet met-il en lumière des connaissances ?	Le projet met-il en lumière des zones d'ignorance ?
Le projet renforce-t-il le point de vue de l'apprenant ?	Le projet ouvre-t-il le participant à la construction d'alternatives ?
Est-ce que le projet est articulé autour d'expériences pratiques ?	Est-ce que le projet est articulé autour de réflexions théoriques ?
Le projet propose-t-il des processus d'apprentissage individuels ?	Le projet propose-t-il des processus d'apprentissage collectifs ?
Est-ce que le projet suscite la création collective ?	Est-ce que le projet suscite la création individuelle ?
L'éducateur dirige-t-il le processus ?	L'éducateur co-construit-il le processus avec les participants ?
L'éducateur accompagne-t-il le participant ?	L'éducateur laisse-t-il le participant maître de son propre cheminement ?
...	

Si vous faites ce travail en équipe, chacun pourra exprimer ce qu'il met derrière le positionnement du curseur afin de nuancer ou d'explicitier ses choix. N'hésitez surtout pas à ajouter des questionnements et à enrichir la proposition. Chaque axe de questionnement est indépendant, il n'y a ni gradation ni lien entre eux.

Qu'est-ce qu'on en fait ?



UN PAS PLUS LOIN...

La dernière étape consiste à confronter l'intention pédagogique et ses aspects opérationnels. En comparant vos positionnements et en croisant vos choix, l'angle opérationnel du projet peut être revisité ou adapté par l'analyse de l'intention, et inversement.

L'ASBL RÉSEAU IDÉE

L'asbl Réseau IDée - Information et Diffusion en éducation à l'environnement - existe depuis 1989. Réseau des associations actives en l'Education relative à l'Environnement (ErE) en Wallonie et à Bruxelles, il compte plus de 120 membres.

Le Réseau IDée offre aux enseignants, animateurs, formateurs, éco-conseillers, parents, citoyens... une information claire et centralisée sur l'ErE : les outils pédagogiques existants, les organismes d'éducation à l'environnement actifs en Wallonie et à Bruxelles, leurs activités (animations, formations, stages, balades...), les démarches pédagogiques, etc.

Pour ce faire, le Réseau IDée met à disposition du public deux centres de documentation, propose un accompagnement et des conseils personnalisés, fait circuler l'info (outils, adresses, etc.) via : le site www.reseau-idee.be, le magazine Symbioses, diverses newsletters, des inventaires de stages et de formations, ...

Par ailleurs, afin de favoriser le partage d'expériences et faire évoluer la réflexion au sein du secteur de l'ErE, le réseau organise des réunions d'échanges, des débats, des journées de réflexion. Il promeut aussi les positions stratégiques de l'ErE au travers d'un dialogue avec les pouvoirs publics.

Parce qu'on est à la fois masculin et féminin, en fonction du moment, du sujet, de l'humeur... parce qu'on porte nos ambivalences et nos contradictions de genres, nous nous sommes permis une adaptation libre, « façon maison », de l'écriture inclusive.

Auteure :

Maëlle Dufrasne (Réseau IDée)

Coordination :

François Beckers (Réseau IDée) et Évelyne Otten (SPW)

Remerciements :

- Les relecteurs pour leurs corrections et leurs propositions enrichissantes :
 - Émilie Croquet, Goodplanet
 - Christophe Dubois, Réseau IDée
 - Sébastien Kennes, Rencontre des continents
 - Jérôme Lafitte, Uqam
 - Christine Partoune, Institut d'éco-pédagogie
 - Sandrine Schlögel, Hypothèse asbl
 - Joëlle van den Berg, Réseau IDée
 - Vincent Wattelet, Réseau Transition
- Jérôme Eeckhout pour ses illustrations
- Tous les partenaires et participant·e·s de la Conférence Benelux/Grande Région 2016 et tout particulièrement Jean-Philippe Robinet pour son rôle de facilitateur ErE.

Graphisme :

la maison du **G**raphisme

réseau
idée



Direction générale opérationnelle
de l'Agriculture, des Ressources
naturelles et de l'Environnement



1718
Appel gratuit

www.wallonie.be

COMPLEXI'CLÈS

Clés pédagogiques vers une
pensée complexe en ErE

Notre monde est traversé par des crises multiples et complexes. Comment nos activités éducatives peuvent-elles favoriser au mieux le développement des multiples capacités utiles à la compréhension et à la mise en action dans un monde empreint de complexité et d'incertitude ?

L'ambition de cet outil est de proposer des clés permettant de questionner les pratiques et tout projet pédagogique afin de faciliter, chez les professionnel-le-s et leurs publics, la construction d'une conscience plus ouverte, plus complexe, plus riche.