

Lire pour s'enrichir... Faut-il lire ce qu'écrivent les chercheurs en éducation relative à l'environnement ?

Yannick Bruxelle



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/6904>

DOI : 10.4000/ere.6904

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Yannick Bruxelle, « Lire pour s'enrichir... Faut-il lire ce qu'écrivent les chercheurs en éducation relative à l'environnement ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 2 | 2000, mis en ligne le 15 septembre 2000, consulté le 17 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/6904> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.6904>

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2021.

Lire pour s'enrichir... Faut-il lire ce qu'écrivent les chercheurs en éducation relative à l'environnement ?

Yannick Bruxelles

- 1 Une nouvelle revue francophone, spécifiquement consacrée à la recherche en éducation relative à l'environnement, nous l'espérons tous depuis longtemps... Des chercheurs universitaires qui écrivent, des praticiens de l'ERE qui lisent... c'est dans l'ordre des choses, c'est forcément intéressant, surtout si, comme c'est le cas, ces chercheurs ont le souci de ne pas s'adresser exclusivement à des pairs spécialistes.
- 2 Mais, cette revue devrait aller bien au-delà, dans la mesure où elle affiche aussi l'ambition de rubriques « regards » et « réflexions ». C'est, me semble-t-il, son originalité et son principal pari pour faire que parfois on alterne les rôles, pour que des praticiens écrivent et que des chercheurs les lisent, pour davantage d'échanges et de compréhension, permettant d'engager une meilleure collaboration à bénéfice réciproque c'est-à-dire pour amorcer un réel partenariat de réciprocité entre chercheurs, enseignants et éducateurs.
- 3 Après lecture de la douzaine d'articles émanant de chercheurs ou d'équipes de recherche, je vais donc essayer de me livrer à l'exercice qui m'a été demandé par le comité éditorial de ce volume, c'est-à-dire porter mon regard, un regard évidemment subjectif, celui d'une enseignante, formatrice en ERE, sur ces éclairages multiples susceptibles de devenir « structurants », sources de richesse et d'inspiration pour un lecteur praticien.
- 4 La principale richesse qui me saute aux yeux, c'est que ces lectures peuvent permettre à chaque praticien de percevoir la diversité des approches et des points de vue en ERE, (notion particulièrement bien développée dans l'article de Georgia Liarakou et Eugénie Flogaitis), de comprendre que rien n'est neutre dans ses pratiques de terrain et que celles-ci sont liées à des courants idéologiques donc théoriquement à des choix

conscients de leur part. Or, lorsqu'on est sur le terrain, on est forcément imprégné d'une approche, celle du groupe de personnes avec qui se sont forgées nos pratiques au fil des années et, à un moment donné, il est intéressant de pouvoir porter un regard sur ses propres actions, de voir que d'autres, pour des justifications différentes, ont d'autres approches... Ceci est en mesure de permettre à chacun soit d'évoluer, soit de se conforter dans ses pratiques, mais dans tous les cas de se décentrer vers d'autres points de vue, de se questionner pour clarifier ses positions et savoir où il se situe et pourquoi. C'est, je crois, capital au niveau individuel pour tout éducateur, qu'il soit enseignant ou animateur, et peut-être encore plus pour tout éducateur à l'environnement et aussi au niveau collectif.

- 5 Ces articles ont par ailleurs été pour moi source d'une réflexion plus générale sur l'appropriation que peut ou que pourrait en faire ce système éducatif français au sein duquel je travaille.
- 6 Le premier point qui m'est apparu et s'est confirmé, notamment à la lecture de l'article de Maryse Clary, c'est l'importance, la nécessité pour les praticiens de laisser des « traces » utilisables par d'autres, permettant de mutualiser les expériences et d'éviter l'oubli par l'institution de toutes les actions menées et réussies au fil des années. Ainsi, les PAE (Projets d'Action Éducative), abondamment cités dans ce texte et par ailleurs largement critiqués voire même traités de gadgets pédagogiques par d'autres, semblent bel et bien réunir toutes les conditions pour une ERE de qualité (interdisciplinarité, partenariat et pédagogie de projet). Nous sommes un certain nombre à en être persuadés, mais sans doute y a-t-il eu et y a-t-il encore un déficit de communication, un manque de témoignages, d'écrits, et sûrement aussi d'évaluations suffisamment élaborées. De récents exemples d'équipes menant des projets d'ERE avec des élèves et ayant accepté de réfléchir et d'écrire sur leurs pratiques me semblent aller dans le bon sens d'autant qu'ils soulignent une collaboration, récente aussi, entre deux missions du Rectorat (la mission académique à l'action culturelle et la mission à l'évaluation et à l'innovation pédagogique). Toutefois, le problème du transfert de l'action dite innovante reste entier, de même que la question : comment passer du qualitatif (quelques projets menés par des convaincus) au quantitatif (bénéficiant à un grand nombre d'élèves) sans perte de qualité ? Et bien sûr, il n'est pas question de confondre l'enseignement de l'environnement avec l'éducation relative à l'environnement.
- 7 Le deuxième point pour moi est l'impérative nécessité de promouvoir des formations nouvelles pour les enseignants et les équipes éducatives des établissements intégrant l'ensemble des notions évoquées par les chercheurs.
 - Formation au partenariat, car il s'agit bien de créer une « nouvelle culture » pour laquelle notre institution manque encore de traditions. Des textes existent, des structures sont en place, mais beaucoup d'enseignants ont encore besoin d'être rassurés, de se familiariser avec les différentes formes de partenariat, d'apprendre à évaluer la nature de ces partenariats et à mener des négociations. En ce sens, l'article du GREFE (Groupe de Recherche en Éducation et Formation à l'Environnement de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise) est riche d'enseignements, soulignant qu'il ne suffit pas de décréter le partenariat et que celui-ci doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Il est essentiel que les enseignants soient mis en situation de vivre des stages menés en partenariat, s'appuyant sur des pratiques qui s'ancrent dans la réalité et qui, notamment pour l'ERE, sont seules capables d'intégrer la diversité et la pluralité de la société (Grup de Recerca en Educació Ambiental de l'Universitat de Barcelone).

- Formation à l'évaluation, en faisant évoluer cette notion souvent mal vécue ou vécue comme une sanction, en la transformant en outil de réflexion et d'amélioration des pratiques. Une aide aux pratiques d'auto-évaluation ou de co-évaluation irait sans doute en ce sens. Quant à la pratique du partenariat pour l'évaluation des projets d'ERE, elle reste un chantier nouveau et ouvert grâce aux pistes données par le GREFE, ainsi que les propositions d'évaluation sociocritique participative introduisant la notion d'évaluateur extérieur travaillant avec l'équipe concernée, « écoutant et mettant l'accent sur... » dont parlent Marta Anadón *et coll.*, mais aussi Georgia Liarakou et Eugénia Flogaitis. D'autres pistes aussi sont particulièrement intéressantes et transférables notamment dans l'article de l'équipe de l'Université de Barcelone au sujet de l'évaluation des valeurs implicites ou encore dans le travail sur les indicateurs de qualité mené par Michela Mayer (Centro Europeo dell'Educazione). La nécessité de trouver des cohérences entre notre propre vision de l'ERE, les approches éducatives mises en place et le choix de stratégies d'évaluation adaptées me semblent également un point essentiel à aborder en formation avec des praticiens. Cependant, pour moi, une interrogation persiste : peut-on tout évaluer ? voire même est-il nécessaire et souhaitable de tout évaluer ? Michela Mayer évoque bien dans son article la difficulté à évaluer ce qui est le propre d'un projet.
 - Formation à l'approche systémique, incontournable pour tout projet d'ERE comme le souligne Christian Souchon, passant par la maîtrise d'outils d'aide à la réflexion et à la modélisation face à des situations complexes et dont l'objectif final serait de tendre à une éducation de la pensée globale chère à Edgar Morin (1999).
- 8 La troisième piste qui me semble particulièrement prometteuse dans les textes de Maryse Clary et de Michela Mayer est l'idée de cette « formation permanente par la recherche », des enseignants qui, associés à des chercheurs, travaillent sur eux-mêmes et sur leurs propres pratiques, associant théorisation et recherche d'amélioration au quotidien. Le développement d'expériences de ce type serait, sans doute, très stimulant et à même de lutter contre le découragement et la morosité actuelle des enseignants qui se trouveraient ainsi valorisés et bien considérés par leur institution. Pour ma part, en tant qu'enseignante curieuse de réfléchir sur mes pratiques, j'ai toujours rêvé de ce type de situation offerte qui serait, je pense, vécue comme un « message de réassurance » (terme cher à Jacques André, 1992) si indispensable à l'équilibre et à l'épanouissement de l'individu dans sa profession.
- 9 Il est temps maintenant de se demander si tout cela relève de l'utopie ou a effectivement des chances de se réaliser et d'être concrétisé au sein de notre Éducation Nationale française. Où est-il possible de placer son espoir ? Ce qui me frappe et me réjouit au niveau du ton de tous ces articles sans exception, c'est la prise en compte de l'humain, des qualités humaines, de ce qui relève des valeurs, c'est-à-dire cette approche plus humaniste que techniciste de l'éducation, induisant le respect de l'autre et de ses compétences. Ceci ne s'oppose en aucun cas à la nécessaire professionnalisation des enseignants mais devrait permettre, comme le dit Michela Mayer, l'apparition de « qualités émergentes » chez les enseignants en leur permettant de passer de la confiance dans des contenus préétablis à la confiance en des processus. Ces évolutions ne peuvent qu'être en accord avec les valeurs démocratiques défendues de tout temps par l'école et ont peut-être des chances de s'épanouir encore grâce aux effets de la décentralisation et de la déconcentration qui obligent à davantage de contacts directs, de phases de négociation, en un mot à plus de partenariats de proximité.

- 10 L'espoir, pour moi, c'est ce dialogue qui doit être établi, renforcé, pour mieux relier toutes les instances au sein de l'Éducation Nationale et tous les partenaires éducatifs potentiels en dehors de l'école. Les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) pourraient développer des partenariats nouveaux, associer toutes les compétences présentes au cœur du système et être porteurs de formations nouvelles, telles que celles évoquées précédemment, susceptibles de répondre à la fois aux exigences de qualité de l'éducation (et notamment de l'ERE) et au bien-être de ceux qui travaillent en son sein.
 - 11 Ainsi, des travaux de recherche tels que ceux-ci, renforcés par la richesse des diversités nationales, devraient-ils être en mesure de pénétrer les différents systèmes éducatifs, de s'y inscrire pour participer à leur évolution.
-

BIBLIOGRAPHIE

André, J. (1992). La motivation. *Les cahiers pédagogiques*, 300, 14-18.

Edgar, M. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions Sociales Françaises.

AUTEUR

YANNICK BRUXELLE

Yannick Bruxelles est professeure certifiée de sciences naturelles, détachée au Rectorat de l'Académie de Poitiers à la Mission d'action culturelle pour susciter le développement de projets interdisciplinaires et partenariaux avec les élèves dans les établissements scolaires. Ses missions concernent les secteurs de l'éducation à l'environnement et de la culture scientifique et technique et intègrent des actions de formation continue. Elle est par ailleurs membre active du Réseau national français École et Nature.