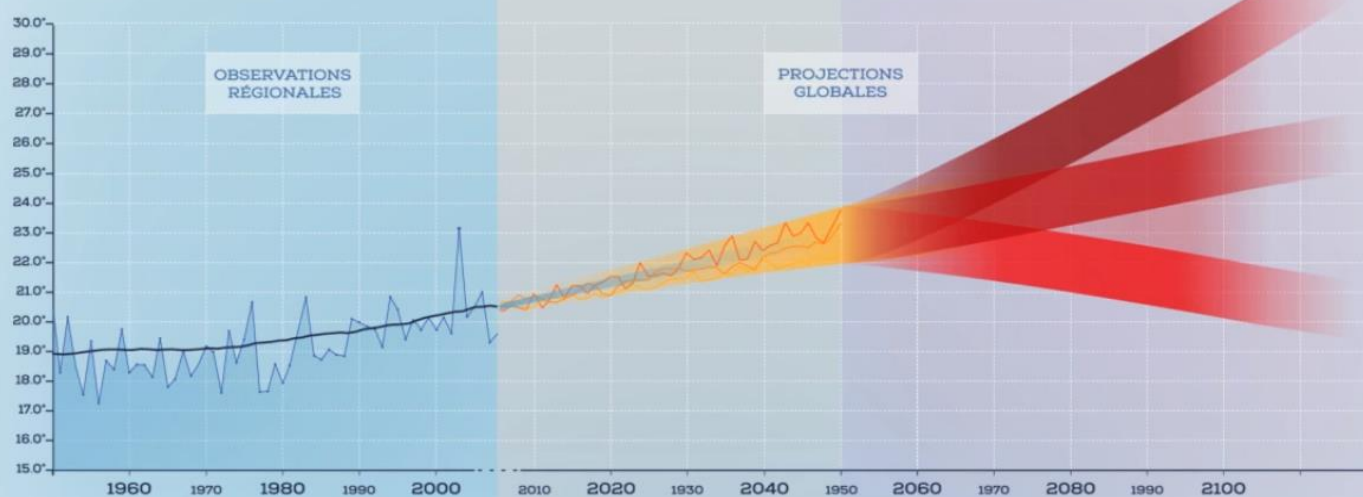


# Agir malgré l'incertitude

Les défis cognitifs des changements climatiques pour  
les éducateurs et éducatrices à l'environnement.



Crédits : Météo-France, 2019

Septembre 2019

**Thomas Bouchet**

Sous la direction de **Florian Charvolin**

Tuteurs et tutrices de stage : **Gwladys Mathieu** (Educ'Alpes) - **Frédéric Villaumé** (Graine AuRA) - **Pauline Bryère** (Boutique des Sciences - UDL)

Seconde lectrice : **Florence Le Nulzec** - AVeC les F/H et leurs Territoires



# Sommaire

Remerciements .....	3
Introduction .....	4
Problématique.....	7
Chapitre I - Contextes historique et institutionnel .....	9
1. Contextualisation.....	9
2. Reformulation de la demande et problématique .....	19
3. Cadre théorique .....	23
Chapitre II - Plus on sait, plus on doute : les effets cognitifs des controverses climatiques chez les éducateurs et éducatrices à l'environnement .....	26
1. A l'origine de l'incertitude : Socio-balistique des controverses climatiques et transformations des enjeux.....	26
2. Motivations, approches et expériences d'animations sur les changements climatiques ..	31
3. Le doute comme support de réflexivité.....	35
Chapitre III - Construire des prises collectives pour naviguer dans le doute.....	42
1. Pour une anthropologie d'intervention réflexive, intégrant des méthodes de l'éducation populaire.....	42
2. Echanges de pratiques, savoirs et ressentis : favoriser la rencontre pour un appariement des consciences .....	45
3. Anthropologie et éducation populaire : construire le lien avec les éducateur.rices .....	49
Conclusion.....	52
Résumé.....	53
Bibliographie.....	54
Sites .....	57
Annexes.....	58
Annexe 1 : Récapitulatif de la chronologie de la diffusion des objectifs du développement durable par les conférences internationales et européennes (Swarwell & Le Flamanc, 2010) .....	58

Annexe 2 : La carte des réseaux et collectifs territoriaux d'EEDD en Auvergne-Rhône-Alpes .....	59
Annexe 3 : Récapitulatif des entretiens réalisés .....	60
Annexe 4 : Tableau récapitulatif des observations.....	61
Annexe 5 : Exemples de canevas d’entretien.....	62
Annexe 6 : Interactions entre les changements climatiques et d’autres problèmes environnementaux <i>in</i> OMM & PNUE, 2001 .....	64
Annexe 7 : Les principaux risques mondiaux et leurs interconnexions. World Economic Forum de Davos, 2014 <i>in</i> Absol Vidéos, L’effondrement de notre civilisation industrielle. 2019.....	65
Annexe 8 : Proposition de trame pour une synthèse diffusable du groupe de travail – Echanges d’expériences, de savoirs et de pratiques : comment animer les changements climatiques ?.....	66
Annexe complémentaire.....	68
1. La diversité des approches pédagogiques pour parler des changements climatiques .....	68
Entre sciences et émotions .....	69
2. La diversité des épreuves dans la sensibilisation aux changements climatiques .....	71
2.1 Légitimité en question.....	72
2.2 Que puis-je faire : l’émergence d’une insatisfaction personnelle et professionnelle ? .....	74
Conclusion.....	77
Bibliographie complémentaire .....	77

# Remerciements

Je tiens à remercier Florian Charvolin, mon directeur de mémoire, pour ses conseils qui m'ont permis de sortir d'une impasse cognitive et d'avancer dans ma réflexion.

Mes remerciements vont aussi à Florence Le Nulzec, ma seconde lectrice, pour son écoute attentive, sa patience et son engagement dans le suivi de ce travail.

Je remercie tout particulièrement Elise Ladevèze, Frédéric Villaumé, Gwladys Matthieu, mes co-tuteur.rices de stage au sein des structures associatives du GRAINE ARA et d'Educ'Alpes, pour leur disponibilité, leurs réflexions et leur intérêt pour le suivi de mon travail.

Je remercie aussi l'équipe du GRAINE ARA, Benoit, Chloé, Aurélie, pour leur accueil et leur sympathie tout au long du stage.

Merci à l'équipe de la Boutique des Sciences de l'Université de Lyon, spécialement Pauline Bryère, pour leur accompagnement et leur suivi.

Bien entendu, un grand merci à toutes les personnes avec qui j'ai pu échanger, qui ont données de leur temps pour répondre à mes questions et m'ont amenées à partager avec eux des conversations très intéressantes.

Enfin, je souhaite remercier mon entourage, mes parents Christel et Dominique, pour leur soutien indéfectible tout au long de ces années, tout autant que Fanny « La Fondue ». Une pensée commune à mes ami.es et mes camarades de promotion, pour leurs conseils avisés et leur bienveillance tout au long de cette année.

Merci à mon frère Julien et sa femme Sophie pour leur accueil pendant cette rude épreuve qu'a été la rédaction de ce mémoire.

# Introduction

Juin 2019, le soleil se lève sur le Relais des Merveilles, entre les montagnes de la vallée de la Gordolasque, dans les Alpes du Sud. Le parking se remplit plus vite que d'ordinaire pour la saison. Surprenante scène pour les résident.es de l'hôtel en train de prendre leur petit déjeuner : une dizaine de personnes se regroupe et forme un cercle, près de la terrasse extérieure. Chacun.e se présente et dépose sur le sol un objet ou une image à partir duquel exprimer son vécu, ses sentiments et réflexions face aux changements climatiques. Se rejoignent des clefs de voiture, des photos et des cailloux rapportés de glaciers alentours, des plumes de lagopèdes alpins, des cartes bancaires... Et un livre : Comment tout peut s'effondrer ? Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes. (Servigne & Stevens, 2015). L'apporteur<sup>1</sup> explique :

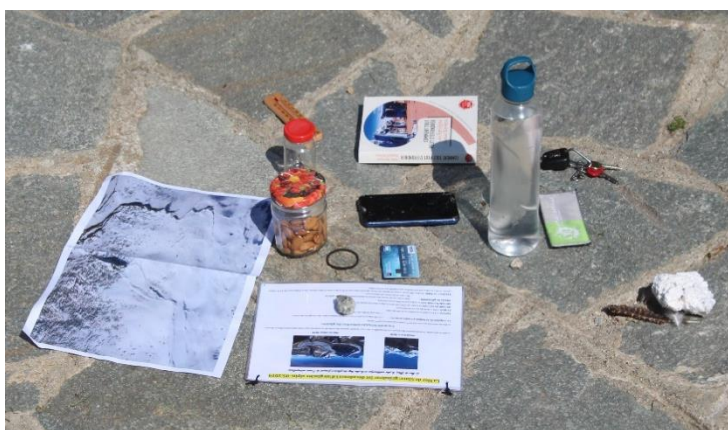


Figure 1 L'objet-expression : un outil d'animation pour favoriser l'interconnaissance dans un groupe. Crédit photo : Thomas Bouchet

*« C'est le symbole d'une plus grande prise de conscience, les sujets graves sont très nombreux, connectés entre eux, et parce que dans mon travail d'accompagnateur [en moyenne montagne - AMM], c'est un aspect que j'aimerais pouvoir développer. Et je suis confronté à la question des connaissances et donc de la pédagogie. Alors voilà, c'est pour ça que je suis là. »*

Ce temps introduit deux journées d'échange-formation entre professionnel.les de la montagne, intitulées « Sensibiliser au changement climatique dans les Alpes », organisées par Educ'Alpes, réseau d'éducation à la montagne alpine, à la demande du Parc national du Mercantour.

---

<sup>1</sup> Pour garantir l'anonymat, le nom des personnes ayant participées à la recherche, hormis mes encadrant.es directs a été, soit délaissé à l'avantage de la profession, soit changer pour un autre prénom.

Un constat partagé cimente ce collectif, aussi éphémère soit-il : les Alpes se transforment, plus rapidement et plus spectaculairement que d'autres territoires français, sous l'effet des changements climatiques (CREA Mont-Blanc, 2019) : montée en altitude des espèces, désynchronisation des rythmes écosystémiques, éboulements plus fréquents, fonte des glaciers... Les impacts locaux sont multiples, concrets, et sont autant de sujets de discussions, d'inquiétudes et de doutes quant aux futurs envisageables pour les professionnel.les de nombreux secteurs d'activités et les habitant.es des territoires alpins. Des leviers d'actions depuis les politiques publiques sont identifiés et activés pour réduire l'impact environnemental des activités sportives modernes estivales et hivernales mais avec encore et toujours comme indicateur déterminant (et bien peu pertinent) dans la validité d'un projet d'aménagement : la Croissance. Ainsi, l'Association Nationale des Maires des Stations de Montagne (ANMSM), dans son « Alerte Presse » du 19/07/19, indique que « Le taux d'occupation prévisionnel atteint 50% en moyenne pour juillet et août, en progression de 4 points par rapport à 2018. La progression concerne tous les massifs : +3,7 points dans les Alpes du Sud, +4,1 points dans les Alpes du Nord. [...] Face aux changements climatiques, [les stations] agissent pour désaisonnaliser leur fréquentation, et ne plus dépendre uniquement de la neige. »

Les professionnel.les des loisirs de montagne se préparent et se frottent les mains : si la fréquentation des littoraux est en baisse, la saison estivale en montagne va être bonne !<sup>2</sup> Mais pas pour tous.tes, du moins ce n'est pas aussi simple. L'activité florissante des uns suscite et accroît l'appréhension des autres. Les manières de désigner l'incroyable diversité des offres de loisirs reflètent des enjeux antagonistes, qui se traduisent par des logiques d'actions différentes. Pour l'éducateur.rice à l'environnement, sa propre activité devient le motif d'une remise en cause profonde, d'un sentiment de dissonance entre discours et actes personnels.

Le climat contrecarre les plans du Progrès, ses conséquences submergent les sociétés humaines et la confusion s'installe. Les futurs possibles se brouillent. Depuis 1972 et le Rapport Meadows, les limites à la croissance sont envisagées, anticipées et les publications scientifiques les plus actuelles<sup>3</sup> abondent dans ce sens, confirment et avertissent (GIEC 2018, IPBES 2019). Contemporanéité macabre d'un processus long de 4.5 milliards d'années. Mais « s'il est vrai

---

<sup>2</sup> Comme n'a pas manqué de le rappeler le présentateur du journal de 20h de TF1, le 1<sup>er</sup> août 2019, avant un reportage vantant les mérites et le potentiel des nouvelles stations photovoltaïques flottantes, qui pourraient bientôt recouvrir les lacs artificiels du pays, dans lesquels il n'y « pas de poisson, ni de plantes ! »

<sup>3</sup> Une mise à jour du modèle Meadows a été réalisée en 2012, par Graham M. Turner. Disponible sur : <https://www.les-crises.fr/recommande-leffondrement-global-est-il-imminent-par-graham-turner/>

que les sociétés humaines filent droit vers des effondrements en cascade, leurs acteurs peuvent adapter ou inventer localement des réponses ou des solutions, et créer des prises inédites sur les milieux » (Chateauraynaud & Debaz, 2017).

De février à juillet 2019, j'ai pu parcourir les Alpes et les territoires de la région Auvergne-Rhône-Alpes (ARA), à la rencontre d'éducateurs et d'éducatrices à l'environnement, qui réfléchissent, proposent, testent, réussissent ou échouent, se remettent en question, doutent... mais construisent pas à pas des outils de sensibilisation sur les changements climatiques. J'y suis allé pour comprendre ce qu'iels font, ce qu'iels pensent et comment iels le vivent. Pour partager avec elleux leurs espoirs, mes craintes (et inversement) face aux incertitudes climatiques et aux solutions à inventer. Pour cela, cette enquête ethnographique se reconnaît comme subjective et située. Elle atteste de fragments de vie, d'expériences passées ou présentes, de sentiers ouverts et de chemins finalement clos. Des tentatives concrètes pour informer, transmettre, réfléchir collectivement ; pour transmettre des connaissances, mais bien plus, rendre attentifs aux transformations de l'environnement.

Début décembre, une offre de stage retient mon attention. Elle arrive sur la boîte mail de notre promotion d'étudiant.es, par le biais des réseaux entretenus au fil des années par les responsables du master SADL. Elle est publiée par la Boutique des Sciences (BDS) de l'Université de Lyon, avec pour titre "Représentation et perceptions des changements climatiques chez les habitants, selon leur environnement : comprendre pour mieux les accompagner (dans l'adaptation et l'atténuation)". C'est un multi-partenariat, avec le réseau Educ'Alpes, d'éducation à la montagne alpine, le GRAINE<sup>4</sup> ARA et la BDS, avec pour objectifs :

- mettre en place des outils et méthodes de recueil et d'analyse de ces perceptions et représentations adaptés aux spécificités des territoires.
- les tester avec des échantillons de populations dans différents territoires : montagnard, rural, urbain (outils qui pourraient être ensuite utilisés par les acteurs de l'éducation à l'environnement dans le cadre de leurs animations).
- analyser ces perceptions et représentations pour ensuite améliorer les actions et outils de sensibilisation aux changements climatiques.

---

<sup>4</sup> Pour Groupement Régional d'Animation et d'Education à la Nature et à l'Environnement.

Je suis intéressé par l'offre de stage et nous nous rencontrons pour échanger et préciser la demande. Je suis recontacté quelques jours plus tard par Pauline Bryère, ma tutrice de stage, représentante de la BDS et je suis embauché par l'Université de Lyon.

**Extrait de ma lettre de motivation envoyée à la BDS**

*“Il est surprenant d'observer notre incapacité à réagir globalement, à remettre en cause nos modèles sociétaux et nos pratiques quotidiennes. Les connaissances scientifiques et leurs canaux de diffusion se multiplient avec le numérique, or une grande partie des citoyen.nes n'a pas la possibilité de se les approprier. Pourquoi ? Que mettre en œuvre pour palier à cette situation ? Comment transformer notre attention au monde ?”*

Dans un premier temps, mes missions consistaient à identifier des territoires (alpains, auvergnats et/ou rhodaniens) dans lesquels me rendre, pour échanger avec les habitant.es, réaliser des entretiens biographiques et comprendre leurs perceptions et leurs représentations des changements climatiques sur leurs lieux de vie (des observations, des souvenirs d'évènements climatiques inhabituels...). Si au départ, je pensais participer à des actions d'éducation à l'environnement et ainsi ouvrir des entrées pour échanger avec les habitant.es, mes premiers pas sur le terrain m'ont rapidement donnés à voir que les éducateurs et éducatrices à l'environnement, que ce soit sous leur casquette professionnelle ou personnelle, doivent faire face à de nombreuses épreuves pour traiter de la thématique. Ce constat m'a amené à une réorientation interne de l'enquête, en allant à la rencontre des éducateur.rices, pour essayer de comprendre la nature de ces défis.

## **Problématique**

La réponse à la demande de stage que je propose dans ce texte croise plusieurs aspects. C'est un mélange des genres, un nomadisme accompagné par les outils et les réflexions de(s) anthropologie(s) appliquée(s), du développement local et de l'éducation populaire. Ce mémoire est un temps réflexif et inductif ; son texte s'est construit chemin-faisant, en commençant par un retour à l'origine d'une situation problématique, résolument tournée vers les habitant.es des territoires de la région AuRA - l'étude de leurs perceptions et représentations vis-à-vis des changements climatiques, éléments importants pour calibrer les discours proposés lors des actions d'éducation à l'environnement – pour être finalement réorienter sur la question des expériences, des pratiques et des ressentis des éducateurs et éducatrices à l'environnement face aux épreuves-défis pédagogiques que sont les changements climatiques.



De quelle manière les éducateurs et éducatrices à l'environnement se voient affectés face à une remise en question des futurs envisagés - entre doutes et certitudes quant aux impacts locaux des changements climatiques - et vocation à informer, sensibiliser les citoyens ? Comment peuvent-elles adapter leurs pratiques, stabiliser leurs ressentis face aux enjeux climatiques ? Quels outils peuvent apporter les socio-anthropologies pour accompagner cette transformation ?

Pour répondre à ces questions, je vous propose un texte en trois étapes. Le chapitre I me permettra de recontextualiser ces questionnements, à partir des travaux déjà entrepris par Educ'Alpes et le GRAINE ARA pour aborder la thématique des changements climatiques, suivi d'un aperçu des données climatiques disponibles sur le territoire AuRA et des politiques publiques en place. Ce chapitre I fera également état du cadre théorique et de la méthodologie choisie pour l'enquête, qui marque une étape socio-anthropologique d'une dynamique déjà bien engagée par les deux structures et qui ne devrait pas s'arrêter de sitôt.

Dans le chapitre II, je reviendrais sur la construction de l'incertitude climatique, en remontant les publications du GIEC, synthèses internationales des connaissances scientifiques sur les changements climatiques et leurs conséquences en terme de complexification et de diversification des entrées thématiques pour appréhender la situation. Plus on sait, plus on doute. Et si le doute n'annule pas l'action, en ouvrant la porte à des expérimentations et des tentatives d'animation, il induit de multiples remises en question, personnelles ou professionnelles, chez les éducateurs et éducatrices à l'environnement.

Pour finir, le chapitre III est une expérimentation, une tentative pratique, dont nous avons pu poser quelques bases durant le stage à travers une après-midi d'échanges d'expériences, de savoirs et pratiques pour construire la rencontre et encourager l'action malgré l'incertitude, dans une dynamique d'intervention anthropologique.

# Chapitre I - Contextes historique et institutionnel

## 1. Contextualisation

Cette première partie présente la toile de fond mouvante, depuis les horizons obstrués par les pics granitiques et calcaires des Alpes, en passant par la vallée du Rhône, jusqu'au pied des volcans Auvergnats, sur laquelle s'est imprimée cette recherche.

### **Le réchauffement climatique en AuRA, ses impacts locaux et les politiques publiques.**

La région Auvergne-Rhône-Alpes, du fait des influences climatiques variées qu'elle connaît (méditerranéenne, océanique, continentale et montagnarde) est « l'une des régions françaises où la variabilité spatiale et temporelle des paramètres climatiques est la plus grande » (ORECC, 2017). Une accentuation du réchauffement est observée depuis les années 1980, pour atteindre une augmentation de +1.5°C à +2°C de la température moyenne sur le territoire depuis 1959. Cette tendance va se poursuivre quel que soit le scénario du GIEC considéré (du RCP 2.6 au RCP 8.5) et « selon le scénario sans politique climatique [le RCP 8.5], le réchauffement pourrait dépasser 4°C à l'horizon 2071-2100 par rapport à la période 1976-2005 » (Météo France, 2019).

Les conséquences de ce réchauffement ne sont pas visibles partout de la même manière. Alors que « les montagnes crient » dans les Alpes, lors d'éboulements de pans entiers de versants à cause du dégel, dans l'agglomération lyonnaise, il est difficile de se rendre compte que le climat change, si l'on n'y prête pas attention.

Observations des températures depuis 1900 :

- Hausse des températures moyennes en France de 1,4°C depuis 1900
- Accentuation sensible du réchauffement au cours des 3 dernières décennies

Autres observations depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle :

- Évolution des précipitations différente selon les régions et les saisons
- Augmentation de la fréquence des vagues de chaleur
- Pas de tendance marquée pour la fréquence des tempêtes
- Des pluies extrêmes plus intenses et plus fréquentes sur le sud-est
- Diminution de la durée de l'enneigement en moyenne montagne
- Assèchement du sol et accentuation de l'intensité des sécheresses

*Figure 2 L'évolution constatée du climat en France Métropolitaine (Météo France 2019)*

*"Personne ne sait comment sont exactement les choses quand on ne les regarde pas."*

Patience dans l'azur. L'évolution cosmique. Hubert Reeves.

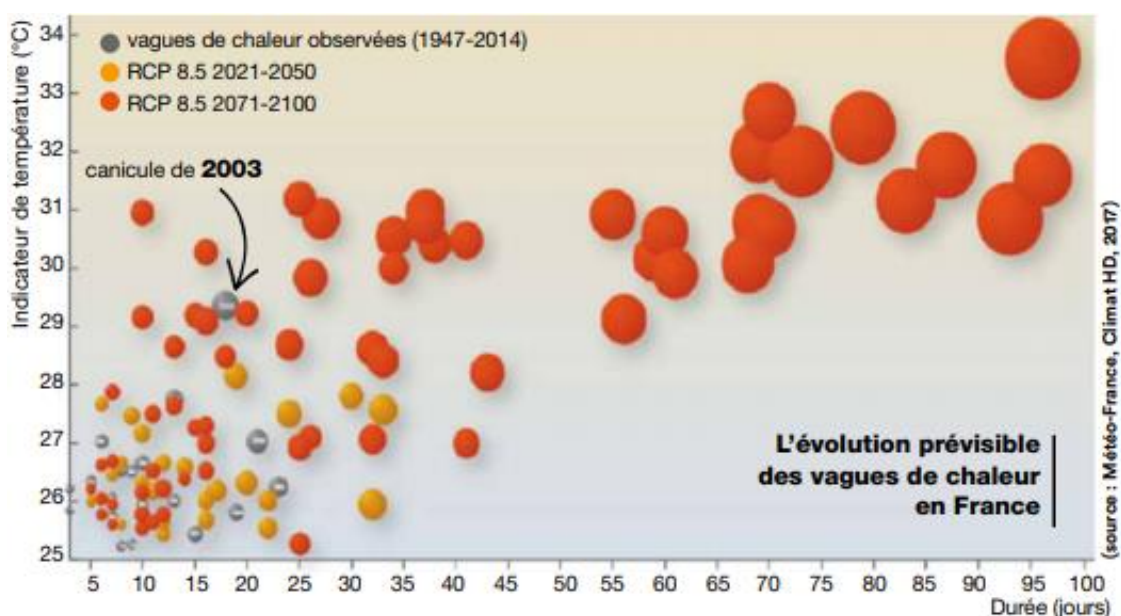
Les politiques publiques évoluent. Avec le décret d'application n°2016-849 du 28 juin 2016 de la loi de transition énergétique pour la croissance verte, les collectivités territoriales sont incitées à mettre en place un Plan Climat-Air-Energie Territorial (PCAET) en partenariat avec les Etablissements Publics de Coopération (EPCI) du territoire, pendant 6 ans. A la fois

stratégique et opérationnel, le PCAET prend en compte « l'ensemble de la problématique climat-air-énergie, autour de plusieurs axes d'actions : réduction des émissions de GES, adaptation au changement climatique, sobriété énergétique, qualité de l'air et développement des énergies renouvelables » (DREAL, 2016).

Le Grand Lyon, en tant que collectivité territoriale, a construit le sien. En 2012, la métropole adopte son Plan Climat Energie Territorial 2020 (PCET). Comme son nom l'indique, celui-ci arrive à échéance l'année prochaine. Le vote du PCAET 2030 doit se tenir à la fin de l'année 2019, avec pour objectif général de « définir une stratégie territoriale aux horizons 2030 et 2050 visant à réduire l'impact des activités du territoire en matière d'émissions de gaz à effet de serre (GES) et de pollutions atmosphériques tout en le préparant aux conséquences des modifications climatiques en cours et à venir. » (Grand Lyon, 2019)

Comme partout, le territoire change : - 28% d'espèces indigènes observées depuis 1995 ; remontée générale des aires de répartition, décalage des rythmes et des comportements saisonniers ; augmentation des températures des eaux (+2°C pour le fleuve Rhône depuis 1977)... (ibid.). La liste est longue. Et ces changements vont s'accélérer et s'amplifier, les chiffres sont impressionnants.

**Au niveau national**, le Ministère de la Transition Ecologique et Solidaire a publié en 2018, la seconde édition du Plan National d'Adaptation au Changement Climatique (PNACC 2, ONERC 2018), dont l'objectif est « de mieux protéger les Français face aux événements climatiques extrêmes, mais aussi de construire la résilience des principaux secteurs de l'économie face aux changements climatiques » (De Rugy *in* PNACC 2, 2018).



Ces politiques publiques environnementales s'inscrivent dans ce que Pierre Lascoumes nomme l'âge de la raison, « à savoir une période où l'objectivation des situations à traiter et l'évaluation des actions menées depuis quatre décennies sont censées fournir des guides précis pour l'action publique » (Lascoumes, 2012).

### **Construction des enjeux climatiques et appropriation par les acteurs de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)**

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, la relation entre CO<sub>2</sub> et climat est scientifiquement décrite, ses effets soupçonnés. Mais il faut attendre 1958 pour que soient réalisées les premières mesures de la concentration de ce gaz dans l'atmosphère, depuis l'observatoire du volcan Mauna Loa à Hawaï. Elles se poursuivent depuis, indiquant tous les ans une augmentation régulière du CO<sub>2</sub>. A la suite de la Conférence Mondiale sur le Climat (CMC-1), en 1979, la déclaration adoptée appelle « à prévoir et prévenir les changements climatiques qui seraient dus à l'activité de l'homme et dont les effets seraient néfastes pour le bien être de l'humanité »<sup>5</sup>. En 1985, à Villach en Autriche, se tint une conférence internationale d'évaluation du rôle du CO<sub>2</sub> et autres GES dans les variations du climat. Lors de cette conférence, il est demandé de réaliser des évaluations périodiques des connaissances scientifiques en matière de climat. Il est également évoqué, pour la première fois, le besoin de lancer un débat pour un projet de concertation mondiale. Deux ans plus tard, lors du 10<sup>ème</sup> congrès météorologique mondial, cette demande est appuyée par l'Organisation Météorologique Mondiale (OMM), qui demande également à ce que les gouvernements soient partis prenantes de cette dynamique. De là naît l'idée du GIEC et l'ouverture du sujet du changement climatique à la sphère politique internationale.

Les premières institutions de l'EEDD se constituent à la même période. L'émergence de l'éducation à l'environnement en France résulte de la rencontre entre plusieurs groupes d'acteurs venant d'horizons divers : la protection de l'environnement (CPIE, FNE...)<sup>6</sup> ; l'éducation populaire et le scoutisme (ministère de la Jeunesse et des Sports) ; l'éducation nationale (classes découvertes) et l'enseignement agricole (BTS Protection de la nature, aujourd'hui Gestion et Protection de la Nature (GPN)), jusqu'à l'émergence du champ professionnel de l'animation nature (Réseau Ecole et Nature, 2001 ; 18). On parle alors plutôt

---

<sup>5</sup> Journal de l'environnement. Le GIEC : 25 ans d'expertise. 2013. [En ligne] Disponible sur : <http://www.journaldelenvironnement.net/article/le-giec-25-ans-d-expertise,37006>

<sup>6</sup> Des divergences existent cependant entre acteurs de l'EEDD et associations naturalistes : les premiers s'appuient sur la formalisation pédagogique des pratiques d'éducation à l'environnement, tandis que les seconds, développent des compétences dans l'écologie et la gestion des espaces naturels.

d'Education Relative à l'Environnement (ERE). L'un des premiers repères dans la construction d'un cadre international pour son développement : la conférence des Nations Unies sur l'environnement humain à Stockholm. Elle est suivit, en 1975, du Séminaire international sur l'ERE de Belgrade et du lancement du Programme International de l'éducation relative à l'environnement (PIEE) de l'UNESCO-PNUE qui servira de support, en 1977, à la Déclaration de Tbilissi, dans laquelle est stipulé que « l'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme - complexité due à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels - ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement ». (Voir **Annexe 1** : Récapitulatif de la chronologie de la diffusion des objectifs du développement durable par les conférences internationales et européennes (Swarwell & Le Flamanc, 2010))

En France, c'est dans le bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2004, la circulaire N°2004-110 « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable » que le ministère de l'Education nationale mentionne l'EEDD comme « une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable.»<sup>7</sup> Mais il faut attendre 2013 pour que l'EEDD soit inscrite dans le code de l'éducation, inscription qui « témoigne de la volonté partagée de faire de l'EEDD un instrument déterminant de la prise de conscience par tous (...) qu'un nouveau modèle de développement est nécessaire et que des systèmes s'imposeront à nous si nous ne les anticipons pas » (Bougrain Dubourg & Dulin, 2013).

---

<sup>7</sup> CIRCULAIRE N°2004-110 DU 8-7-2004 Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). 2004 [En ligne] Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

Ainsi, le climat et le changement climatique sont intégrés dans les programmes scolaires depuis plusieurs années avec des objectifs propres aux différents niveaux (voir encadré à droite). Si cette mission incombe aux enseignant.es et aux responsables pédagogiques d'établissements scolaires, elles ne pourraient certainement pas la mener à bien sans le soutien d'associations extérieures. Par exemple, l'association *La main à la pâte* a construit, avec d'autres partenaires, un module pédagogique nommé « Le climat, ma planète... et moi »<sup>8</sup> à destination des enfants du cycle 3 de l'école primaire.

**Climat et changements climatiques dans les programmes scolaires** (CESE, 2015 ; 71) :

- ◆ **Primaire** : Sensibiliser les écoliers au développement durable par le biais des changements climatiques/
- ◆ **Collège** : thème de convergence interdisciplinaire entre géographie (sécheresse) ; sciences physiques (pollution de l'air) ; SVT (effet de serre et pluies acides).
- ◆ **Lycée** : prendre en compte les enjeux planétaires contemporains

Hors du cadre scolaire, les associations d'EEDD se mobilisent également dans les démarches d'information et de sensibilisation aux enjeux climatiques. Par exemple, le Réseau Action Climat a été créé en 1996, à l'initiative de FNE et de la WWF France, pour rassembler les associations françaises spécialistes des questions climatiques et se renforcer, indépendamment des pouvoirs publics.

### **Le Réseau Ecole et Nature (REN)**

Durant les années 80, le champ encore émergent de l'ERE se formalise, se structure avec, notamment, la création du REN en 1983, association loi 1901, reconnue d'intérêt général et agréée jeunesse et éducation populaire, protection de l'environnement, complémentaire de l'enseignement public<sup>9</sup>. Ses adhérents sont « enseignants, salariés des associations d'éducation populaire, responsables de centres socioculturels, qui sont aussi militants naturalistes et écologistes. » (Jacqué, 2016 ; 6). Les échanges qui résultent de cette diversité d'acteurs s'intègrent dans les revendications de l'éducation populaire de l'époque : « faire en sorte que le citoyen acquière les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui permettront tant individuellement que collectivement de se construire un avis sur les questions d'environnement et d'agir en conformité avec ces avis. L'éducation relative à l'environnement est donc bien une éducation

<sup>8</sup> <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/9572/le-livre-le-climat-ma-plan%C3%A8te-et-moi>

<sup>9</sup> Réseau Ecole et Nature, Qui sommes-nous ? [En ligne] Disponible sur : <http://reseauecoleetnature.org/qui-sommes-nous.html>

populaire à vocation émancipatrice » (Bourquard, 2016 ; 8) par la mise en avant du principe de responsabilité (Jonas, 1979) et du concept d'expérientiation pour « vérifier et éprouver dans son être, y compris physiquement, la vérité de telle ou telle proposition » (Dewey, 1938).

Ces dynamiques se poursuivent dans les années 90 avec le rapprochement progressif des champs de l'éducation *par* l'environnement, éducation prise au « sens large » et de l'éducation *pour* l'environnement, comme ensemble de moyens qui permettent de changer la société dans son ensemble. Mais cette binarité n'est pas suffisante pour représenter la diversité des acteurs de l'ERE.

### **De l'ERE à l'EEDD**

En 1987 est publié le Rapport Brundtland, sous le titre « Notre avenir à Tous », rédigé par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Ce rapport est le premier texte à proposer une définition du concept de développement durable comme « mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir ».

Le ministère de l'éducation nationale, dans sa circulaire de 2004, valorise l'utilisation du terme EEDD, puis EDD en 2007, lors la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (Ministère de l'Éducation nationale, 2007). Ce changement dans les termes n'est pas anodin et l'utilisation d'EDD relègue la dimension éducative à un second plan. Le REN réagit de « l'incohérence de certaines politiques face aux discours affichés, porteurs d'exigence de développement durable, politiques définies lors du sommet de Rio et déclinées en partie dans le Schéma National de Développement Durable, nous interroge plus que jamais et nous amène à nous demander si l'Éducation pour le Développement Durable (EDD) qui se construit aujourd'hui est bien une Éducation à l'Environnement. (École et Nature, 2006) ».

## L'histoire jusqu'à l'offre de stage

Je suis accueilli dans les locaux de l'équipe du GRAINE ARA, sur la presqu'île lyonnaise, aux côtés d'Elise Ladevèze, ma tutrice de stage et animatrice réseau de la structure (cependant, Frédéric Villaumé, directeur du GRAINE ARA, prendra rapidement la suite du suivi, car elle doit s'absenter pendant quelques mois, absence dont j'ai été informé dès le début. La passation se fera sans difficultés). Je suis également en correspondance régulière, par téléphone et mail, avec Gwladys Mathieu, ma tutrice d'Educ'Alpes. Le stage est financé par l'Université de Lyon (UDL), dans le cadre du dispositif Boutique des Sciences (BDS), où travaille Pauline Bryère, la troisième co-tutrice du stage.

### Qu'est-ce que c'est la BDS ?

La Boutique des Sciences est un dispositif institutionnel qui joue le rôle d'interface, de passerelle, entre des organisations de la société civile, comme des associations, et le monde de la recherche. Le but étant de favoriser le dialogue entre ces deux univers sociaux, tout en soutenant les initiatives portées par les citoyen.nes. Elle reçoit des demandes de soutien de la part d'organisations civiles et leur propose un accompagnement à travers plusieurs étapes : reformulation en termes « scientifiques », diffusion des offres dans les réseaux universitaires, recrutement, encadrement juridique, financier et humain, diffusion et valorisation des résultats...

Le GRAINE Auvergne-Rhône-Alpes est un réseau d'acteur.rices de l'EEDD créé en 1997 pour répondre aux besoins de rencontres et d'échanges entre éducateur.rices dans une volonté de renforcement mutuel. Actuellement, le réseau est constitué de 132 adhérents et l'équipe salariée est composée de 4 ETP et 1 temps partiel. Le projet associatif de la structure vise à « développer l'action de terrain de manière coordonnée et collective afin de trouver de nouvelles réponses aux objectifs des politiques territoriales environnementales (protection de la biodiversité, transition énergétique, amélioration de la qualité de l'air, etc.). Elles s'appuient sur les besoins mais aussi les compétences et propositions des acteurs de l'EEDD afin de favoriser des actions concrètes »<sup>10</sup>.

Plus récent, Educ'Alpes est un réseau pour les acteur.rices de l'éducation à la montagne dans les Alpes française, créée en 2004 par la volonté croisée de plusieurs acteurs institutionnels :

---

<sup>10</sup> Programme d'actions du GRAINE Auvergne-Rhône-Alpes. <http://graine-auvergne-rhone-alpes.org/index.php/leedd-en-rhone-alpes/le-graine-ra.html>



le CGET des Alpes, le Parc Naturel Régional des Bauges, le Parc National des Ecrins, Oxalis et le Réseau d'Education à l'Environnement des Hautes-Alpes (REE 05 & Ecrins). Leur objectif est de « mettre en place un projet de valorisation des ressources en éducation à l'environnement montagnard en vue de dynamiser un réseau d'acteurs à l'échelle du massif alpin »<sup>11</sup>. Actuellement, le réseau est constitué de 60 adhérent.es et l'équipe est composée de 4 salariées pour 3 ETP.

Un rapprochement informel de coopération et de structuration de réseaux est établi entre Educ'Alpes et le Graine AuRA en 2006, par la proximité de leurs projets associatifs respectifs et la superposition de leurs territoires d'actions (voir annexe 2) Cette complémentarité est renforcée par la présence du directeur du Graine, Frédéric Villaumé, au conseil d'administration d'Educ'Alpes.

En 2010, un pôle thématique spécifique aux changements climatiques est créé au sein d'Educ'Alpes, le Pôle Climat, avec pour objectifs de “favoriser l'interconnaissance entre acteurs spécialisés de la sensibilisation aux changements climatiques en montagne ; promouvoir collectivement les acteurs alpins et leurs actions ; mettre en place des projets collectifs à l'échelle du massif alpin pour développer la sensibilisation au changement climatique”. En résumé : “faire prendre conscience de la spécificité du changement climatique dans les Alpes et de ses impacts [et] développer des actions éducatives auprès de publics variés : enfants, adultes, scolaires, élus, professionnels, touristes...” (Educ'Alpes, 2015). Actuellement, le Pôle Climat regroupe une “soixantaine d'acteurs d'horizon variés (associations, réseaux, institutionnels, bureau d'étude, collectivités, individuels...), qui travaillent sur la sensibilisation au changement climatique en montagne.”

Plus récemment, depuis 2014/2015, les salariés du Pôle Climat reçoivent régulièrement des demandes de la part des acteurs-membres pour “recueillir des témoignages d'acteurs alpins sur le changement climatique, pour mieux connaître la perception et les représentations qu'ont différents publics alpins de ce phénomène (grand public, jeunes, professionnels, élus, touristes...), en vue d'améliorer les actions et outils de sensibilisation et de communication”. L'hypothèse défendue, à l'origine de cette démarche est la suivante : c'est en prenant en compte les perceptions et les représentations des différents publics que les animations peuvent être

---

<sup>11</sup> Educ'Alpes. Historique. De l'idée au projet. <http://www.educalpes.fr/wakka.php?wiki=ReseauHistorique>

réussies et atteindre leurs objectifs. L'enjeu est de donner des outils aux acteur.rices du réseau, pour qu'ils s'adaptent selon les publics.

Dans le même temps, ces questions sont aussi réfléchies par les acteurs du Graine ARA. Par exemple, en 2014, le GRAINE ARA publie son Dossier n°9, intitulé « Faisons ensemble, ça réchauffe ! Changements climatiques et participation des citoyens ». En 2015, Educ'Alpes dépose une demande de recherche à la Boutique des Sciences (BDS) de l'Université de Lyon (UDL), avec le soutien du GRAINE ARA, sans succès. Cette demande sera réitéré en 2018, laquelle sera acceptée et débouchera sur ce stage. Entre temps, plusieurs travaux ont été entrepris par Educ'Alpes sur ces questions : l'organisation de deux ateliers praticiens-chercheurs, une étude de préfiguration de 2 mois réalisée par le LabEx ITEM, deux missions de service civique ainsi qu'une veille informative... Tous ces documents me seront fournis dès le début du stage.

### **L'Espace Régional de Concertation – EEDD en AuRA**

La construction des changements climatiques comme problème public reproduit le nouveau « mythe pacificateur » (Lascoumes, 2000) et réconciliateur du développement durable entre économie, environnement et société. De la même manière que pour le développement durable, « la montée en puissance de l'enjeu climatique se traduit par un phénomène de “colonisation” des différents secteurs de l'action publique » (Bertrand & Rocher, 2012). La complexité et l'étendue de la question climatique se traduit une grande diversité des acteurs institutionnels présents dans les discussions. Cette diversité est à la fois structurelle (associations, entreprises, établissements publics...) et thématique (éducation, énergie, eau, agriculture, luttés contre les inégalités...) En AuRA, l'axe éducation de l'action publique s'organise à travers l'Espace Régional de Concertation – ERC-EEDD – pour « répondre aux défis environnementaux et sociétaux de la transition écologique (changement climatique, préservation de la biodiversité, protection des milieux aquatiques, économie circulaire, santé environnement...) [avec] la mobilisation de tous les citoyens »<sup>12</sup>. Le GRAINE ARA est membre du comité de pilotage<sup>13</sup> de l'ERC-EEDD et assure l'animation et le secrétariat du COPIL ainsi que « son expertise au comité de pilotage et au groupe d'animation, notamment en proposant des modes d'actions pertinents et efficaces au regard des orientations stratégiques

---

<sup>12</sup> Extrait de la Charte fondant l'espace régional de concertation Auvergne-Rhône-Alpes pour l'éducation à l'environnement et au développement durable.

<sup>13</sup> La liste des membres du comité de pilotage de l'ERC-EEDD est disponible sur le site du GRAINE ARA : <http://graine-auvergne-rhone-alpes.org/index.php/leedd-en-rhone-alpes/espace-regional-de-concertation-eeedd.html>

et du programme d'actions » et « mobilise son réseau associatif pour la mise en œuvre de ces orientations »<sup>14</sup>. L'ERC a défini plusieurs orientations stratégiques pour la période 2019-2020 :

- Orientation stratégique 1 « Adultes » : renforcer la sensibilisation, l'information, la formation et l'accompagnement au changement des publics adultes sur les différents sujets de la transition écologique ;
- Orientation stratégique 2 « Territoires » : développer la prise en compte de l'EEDD dans et par les territoires ;
- Orientation stratégique 3 « Climat » : accompagner les différents publics vers l'adaptation aux effets et l'atténuation des causes des changements climatiques, notamment avec le levier de la biodiversité.

Les termes « Adultes » ; « Territoire » et « Climat » sont des éléments importants dans la construction de la demande. En effet, le titre de l'offre de stage telle que reçue est : « Construire et tester des outils pour le recueil des perceptions et représentations des changements climatiques chez les habitants pour mieux les accompagner (dans l'adaptation et l'atténuation) ». Au cours de discussions avec mes co-tuteur.rices, j'ai été informé que ce projet de stage était à l'origine prévu pour un.e étudiant.e en thèse, pour un travail sur le long terme.

Afin de bien comprendre ce qu'il nous est demandé, il nous faut passer par un temps de déconstruction sociologique de la demande, ce que nous nous proposons de faire maintenant, en commençant par les termes qui la composent.

Le recueil des perceptions et représentations initiales est un élément structurant de la demande. Il s'agit d'une technique professionnelle dont l'objectif, pour l'éducateur.rice, est de collecter des indices de la « posture » et des imaginaires des participant.es, à propos d'un sujet donné, les changements climatiques par exemple, afin d'adapter son discours en conséquence. Nous entendons par posture, l'attitude cognitive des participant.es durant les animations. Lorsqu'elle est connue par l'éducateur.rice, elle lui permet de répondre, en partie, à des questions comme : « Ont-ils remarqué des effets des changements climatiques dans leur vie, dans leur environnement ? Sur leur santé ? Qu'est-ce qui motivent leurs comportements ? De quelle manière se projettent-ils dans l'avenir ? » (Extrait de l'offre de stage)

Les représentations sociales sont « un ensemble de croyances, d'images, de métaphores et de symboles collectivement partagés par un groupe, une communauté, une société ou une culture »

---

<sup>14</sup> Ibid.

(Wagner, 1994a ; 199 *in* Caillaud, 2010 ; 7), qui “doivent être envisagées davantage comme des structures symboliques qui relient le comportement et le stimulus et non pas comme une structure cognitive qui intervient entre le stimulus et le comportement (Wagner, 1994b *in* Caillaud, 2010 ; 9).

Ainsi, cette technique professionnelle repose sur l’une des thèses les plus partagées en didactique des sciences ces quinze dernières années, selon laquelle les “données enseignées ne sont efficacement intégrées par l’apprenant que si elles parviennent à transformer durablement ses préconceptions” (Astolfi & Develay, 2016 : 1). Néanmoins, cette thèse est contestable car elle présuppose que “l’assimilation de l’apprentissage [...] repose [...] sur l’idée que les contenus d’enseignement (une théorie scientifique, un concept, un principe, etc.) constituent eux-mêmes des « représentations du réel » (plus efficaces, mieux adaptées, etc. que celles de l’élève)” (Firode, 2013 : 18). C’est d’ailleurs une critique qui me semble être intégrée à la réflexion initiale, par l’ajout du terme “perceptions”, qui renvoie davantage à l’idée de “monde propre”, de “Umwelt” de Jakob von Uexküll (von Uexküll, 1956), qui désigne le monde tel que vécu par chaque espèce vivante et individu, selon ses capacités de perceptions (organes sensoriels spécifiques) et d’actions.

Plusieurs travaux existent à propos des conceptions des citoyen.nes (américain.es) à propos des changements climatiques (Owen, 2005 ; Papadimitriou, 2004), que ce soit à propos de leur connaissance des conséquences de ces changements (Patchen, 2006 ; Bord et al., 2000) ou de leur niveau d’inquiétude (Pruneau et al., 2000). Néanmoins, assez rapidement, j’ai été entraîné vers une autre approche de l’enquête, délaissant la question des perceptions et représentations des habitant.es.

## 2. Reformulation de la demande et problématique

Cette réorientation de l’enquête a été motivée par deux rencontres avec le terrain :

Fin février, profitant d’une vague de chaleur surprenante, j’ai passé une après-midi à longer les quais du Rhône, déjà bien fréquentés, depuis le pont de la Guillotière, en remontant jusqu’au parc de la tête d’or puis j’ai rebroussé chemin. Mon idée était la suivante : la météo surprenante pour la saison est une porte d’entrée pour aborder le thème des changements climatiques et envisager les impacts futurs pouvant affecter le Rhône. S’il ne faut pas confondre météo et climat, l’interdépendance entre les deux mécanismes. Après quelques échanges peu concluants avec des promeneurs, j’aperçois une tête familière. C’est celle de Loïc, un étudiant qui travaille

comme caissier au supermarché à côté de chez moi et avec qui je discute à l'occasion lors de mon passage en caisse. Il est avec deux amies, Cléa et Louison. Lorsque j'arrive à leur niveau, il me reconnaît et m'invite à les rejoindre. Tous les trois sont en formation pour devenir professeur.e des écoles. J'en viens rapidement à expliquer les raisons de ma présence sur les quais. Le groupe accepte que j'enregistre la conversation, dont voici un extrait :

« **Moi** : A propos des changements climatiques : comment est-ce que vous pouvez envisager le changement climatique sur Lyon ? A 10 ans, à 15 ans... ? Sur le Rhône par exemple ? Qu'est-ce que vous pouvez imaginer comme transformations ?

**Cléa** : Bah ça va monter ou ça va s'assécher ! A la longue... Je sais pas si il y aura vraiment de gros changements sur le Rhône ; P'tite montée des eaux... (silence) J'y avais jamais pensé en fait !

**Moi** : Vous pensez qu'il y a déjà eu des effets depuis le début du siècle dernier sur Lyon ?

**Loïc** : Ouais peut-être avant, la pollution... C'est fou hein, en fait on sait rien ! Pourtant on s'en fou pas, fin j'crois mais...

**Moi** : Alors apparemment des infos que j'ai trouvé, il y a eu déjà +1,5°C de plus en moyenne depuis 1900.

**Louison** : Nan mais c'est vrai, il y a 6 ans quand même, je me souviens d'hiver hyper froid. C'était p'têtre parce que je venais de changer de région mais... on avait l'impression que les hivers étaient plus rudes. Mon premier hiver ici en tout cas on s'est senti congelé.

**Moi** : Dans les prévisions sur Lyon, ils annoncent potentiellement d'ici 2100, entre +2,2° au minima et + 6.5°, ça serait le temps d'Alger. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce qui serait en priorité à faire selon vous ?

**Cléa** : Alors, virer toutes ces voitures, partout là. On vire les voitures de là ! Tout le monde prend des vélos, quitte à rouler sur les gens ! ; Nan et puis les transports en commun, c'est hyper développé à Lyon, j'comprend pas... Fin déjà j'sais pas ! Ya aussi beaucoup de travail à faire sur l'aménagement des appartements. Tous les vieux appartements qui sont pas bien équipés. Fin moi je sais, parce que mon appart est tout pourri, fin du coup cet hiver on a eu froid. Du coup, adapter un peu les appartements pour éviter de perdre de l'énergie. Après du coup, contre la chaleur l'été, j'sais pas trop ; Faudrait déjà moins bétonner, laisser un peu plus... ! Ouais déjà, de la verdure pour faire du frais... Et de la terre...

**Moi :** *J’crois que déjà au début de l’hiver, ils [les agriculteur.rices] avaient plus de flotte. Alors du coup, y’en a encore moins maintenant.*

**Loïc :** *Ouais, ça c’est un problème, j’pense que ça va être l’un des plus gros problèmes du réchauffement climatique. Après sur l’Europe, ça va être les déplacements de population à cause du manque d’eau potable. Genre, fin après, c’est sur une échelle de 50 ans hein, mais bon, on va le vivre quoi ! C’est pas énorme 50 ans quoi... » [Fin de l’extrait]*

Le deuxième moment clé pour la réorientation de la recherche survient quelques semaines après cette rencontre. Je me rends à la Maison Rhodanienne de l’Environnement (MRE) à Lyon, pour participer à une animation intitulée « Jeu de rôle (JDR) et changements climatiques ». L’animation est organisée par Joëlle, salariée dans une association qui gère un Espace Naturel Sensible (ENS) près de Lyon. Nous avons déjà eu l’occasion d’échanger ensemble, lors d’une réunion téléphonique avec le comité de suivi (présentation du dispositif plus loin dans le texte).

*« Ça ne se presse pas au portillon, j’assurerai l’animation si il y a au moins 5 participants... »* Extrait d’un mail avec Joëlle.

J’arrive un peu en avance, Joëlle est seule dans la pièce, elle dispose de la documentation<sup>15</sup> sur une table et prépare les outils pédagogiques pour l’animation. Nous discutons en attendant l’arrivée des autres participant.es (8 prévues). Au final, nous sommes 5 participant.es (dont moi et une amie m’ayant accompagnée car intéressée par le sujet). Parmi les 3 autres : deux étudiantes en stratégie numérique et communication environnementale, qui sont venues découvrir des outils pédagogiques pour aborder les changements climatiques (tiens donc !). Et une femme, d’une trentaine d’années, qui travaille dans la Vallée de la Chimie au sud de Lyon et qui espère trouver des informations sur les conséquences des changements climatiques car elle souhaite déménager loin de la pollution.

Que penser de 5 participant.es à une animation ? Ce n’est pas énorme mais c’est déjà ça. Seulement, la MRE est pleine de monde ce jour-là, une autre association lyonnaise, Science

---

<sup>15</sup> Une carte schématique des impacts potentiels du changement climatique en France métropolitaine à l’horizon 2050 et au-delà (CDC Climat Recherche, 2015) ; Trame Verte et Bleu : son rôle dans l’adaptation au changement climatique (Irstea & DREAL PACA, 2015)

et Art, organise un évènement sur la journée, et l'a. En discutant avec Joëlle après le départ des autres, je ressens une certaine amertume, une déception, face à si peu de participation.

Ces deux temps ont profondément marqué la direction de l'enquête. La discussion sur les quais m'a montré qu'il était difficile d'aborder le thème des changements climatiques. Au cours des 30 minutes qu'elle a duré, beaucoup de sujet ont été abordés : les risques de sécheresses, ou d'inondations, des solutions, comme la végétalisation urbaine ou rénovation du bâti... Mais il est difficile de développer davantage car comme le dit Cléa « Ha bah j'y avais jamais pensé en fait ! ».

*« Le drame des questions environnementales, c'est que les difficultés auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui, on ne peut pas les percevoir avec nos sens. Qu'on est perdu la moitié des mammifères, des oiseaux, des poissons, entre 1970 et 2010, je ne peux pas le savoir. Que le rythme de l'effondrement de la biodiversité s'accélère, je ne peux pas le savoir ! Nos sens ne nous disent rien sur les problèmes d'environnements. Et c'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles on réagit aussi peu. » (Dominique Bourg in Data Gueule, 2015)*

Le second temps, l'animation JDR, a eu un autre impact. Joëlle est l'une des premières inscrites au comité de suivi et elle a manifesté un vif intérêt pour participer à l'enquête. Son implication et sa disponibilité m'ont touché et m'ont amené à reconsidérer notre approche de l'enquête. Le chercheur n'est jamais désimpliqué, ce qu'il voit le surprend, le déroute lorsqu'il ne comprend pas, il navigue en eaux troubles aux côtés de ceux et celles qu'il côtoie. Bien des recherches sont nécessaires pour connaître davantage les publics, pour proposer des animations pertinentes et adaptées. Cependant, j'ai été frappé de voir qu'il était assez difficile de faire venir des participant.es et que cette faible affluence pesait sur la motivation des éducateurs et éducatrices à l'environnement.. C'est pourquoi, à partir d'une recherche résolument tournée vers l'extérieur (les publics), il m'a semblé pertinent de réorienter l'enquête vers l'intérieur, c'est-à-dire les professionnel.les des réseaux d'EEDD du GRAINE ARA et Educ'Alpes, pour observer, analyser et comprendre ensemble les problèmes qu'ielles rencontrent pour aborder cette question, dans une démarche d'anthropologie d'intervention.

### 3. Cadre théorique

Les raisons à l'origine de ce sentiment de marcher sur des œufs, de naviguer à vue dans sa pratique professionnelle et sa vie personnelle a déjà été bien identifié par Michel Callon, Yannick Barthe et Pierre Lascousme, notamment dans leur livre Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique, publié en 2001. Cet ouvrage se consacre aux problèmes démocratiques relevant de la multiplication des controverses au cours de ces dernières décennies : nucléaire, OGM, vache folle et bien d'autres... Ces controverses sont particulièrement compliquées à gérer et à résoudre car elles se produisent dans des contextes d'incertitudes, c'est-à-dire qu'« on ne sait pas précisément quelle est l'atteinte potentielle à la santé ou à l'environnement susceptible de se produire, on ne sait pas quels groupes de personnes sont ou vont être touchés, et la détermination des investigations scientifiques à réaliser n'est pas fixée » (Chartier, 2014). Dans leur texte, les auteurs développent la réflexion selon laquelle le fonctionnement classique des controverses se déroule en deux temps, qu'ils nomment « délégations ». La première délégation est composée de chercheurs et chercheuses qui travaillent au sein des laboratoires de recherches, espaces confinés dans lesquels est produite la « vérité scientifique » qui est ensuite diffusée aux « profanes », récepteurs passifs des connaissances, qui n'ont plus qu'à s'y conformer ainsi qu'au monde transformé par la science. La seconde délégation se compose des citoyens dont l'expression se cantonne bien souvent au mécanisme du vote et qui sont par la suite représentés par les élus, qui ont le monopole de la voix politique et définissent l'identité de la masse électorale. Cependant, les éducateurs et éducatrices à l'environnement ne sont pas simplement soumis.es à la représentativité des élu.es. Leurs engagements professionnels et personnels ouvrent des possibilités pour diffuser plus largement leurs messages. Néanmoins, reste à avoir un message à diffuser, ce qui n'est pas chose aisée quand on veut aborder les changements climatiques, comme je le montrerais dans le Chapitre II. En effet, pour initier ce chapitre, je présenterais ce que j'ai appelé « la fabrique de l'incertitude », en l'occurrence le GIEC et ses publications successives. Cette réflexion prend appui sur les travaux de sociologue pragmatistes, notamment Chateauraynaud et Debaz (op. cit.) qui montrent comment les controverses, même les plus complexes, finissent par trouver des débouchés.

#### **Méthodologie**

Du fait du territoire dans lequel s'inscrit le questionnement auquel répond cette enquête, le terrain ne pouvait se réaliser que par une « ethnographie multisituée » (Marcus, 1995), en accompagnant les éducateurs et les éducatrices à l'environnement, lors d'animation-nature pour



observer le déploiement des outils pédagogiques et les interactions entre animateur.rices et participant.es à partir d'une analyse sociotechnique. Cependant, si cette approche du terrain s'est révélée féconde, ça l'a été différemment de ce que j'imaginai initialement.

Je l'ai présenté dans le chapitre I.2 : entre le début du stage en février et sa fin en juillet, ma compréhension du sujet a changée, les enjeux que j'y ai associés se sont aussi transformés. Cette fluctuation dans les réflexions est ce qu'autorise l'enquête inductive. Elle se distingue par une itération abstraite, des allers-retours, durant lesquels « la production de données modifie la problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique » (Olivier de Sardan : 1996 ; 60). En complément des observations de terrain, j'ai réalisé des « entretiens comme conversation » de manière à « rapprocher au maximum l'entretien guidé d'une situation d'interaction banale quotidienne, à savoir la conversation » et « réduire au minimum l'artificialité de la situation d'entretien, et l'imposition par l'enquêteur de normes [méta]-communicationnelles perturbantes. » (Olivier de Sardan ; 1995 : 31). Pour tout de même garder une trame globale, j'ai construit un canevas d'entretien, « pense-bête » personnel des grands thèmes à aborder, mais qui permet la conversation sous une forme banale, loin de la rigidité des entretiens par questionnaires (Voir Annexes 3, 4 et 5 pour la liste des entretiens et observations réalisés et le canevas d'entretien utilisé). En synthèse, cette enquête s'appuie sur mes prises de notes lors des 6 observations de sortie-nature et des journées d'échanges-formation organisées par Educ'Alpes auxquelles j'ai pu participer, ainsi que les 15 entretiens conduits.

Deux dispositifs complémentaires ont été mis en place. Le comité de suivi a été mis en plus moins pour collecter des données de terrain que pour apporter une dimension participative à la conduite l'enquête. A l'inverse, le groupe de travail est au croisement entre théorie et praxis (Voir tableau ci-dessous).

<b>Comité de suivi</b>	22 participant.es : des animateur/trices et éducateurs/trices de l'EEDD membres du Graine ARA ou d'Educ'Alpes ; des chargé.es de mission (collectivités, bureaux d'études...), des chercheur.euse.s (glaciologue, psychologie et communication environnementale)	Le rôle du comité de suivi est de favoriser la communication et la prise de décisions collectives qui allient les intérêts de la recherche et ceux des professionnel.le.s concernés. Nous avons pu échanger au cours de 3 temps téléphoniques, à propos des avancées de l'enquête, des possibilités d'orientations à donner du point de vue des acteur.rices concerné.es.
<b>Groupe de travail</b>	6 participantes <sup>16</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ma co-tutrice Gwladys Mathieu, sous sa casquette de formatrice.</li> <li>◆ 1 animatrice-glaciologue (membre du comité de suivi)</li> <li>◆ 2 formatrices d'animateur/trices fondatrices du collectif CliMature<sup>17</sup></li> <li>◆ 2 animatrice-natures ayant participé à l'enquête</li> </ul>	Le groupe de travail s'est réuni début juillet pour une demi-journée d'échanges <sup>18</sup> . Plus de détails sur l'organisation et les résultats du groupe de travail dans le chapitre III.3.

<sup>16</sup> Pourtant les hommes n'ont pas été absents de l'enquête pour les observations ou les entretiens (7). Il est étonnant que seule des femmes se soient déplacées pour le groupe de travail.

<sup>17</sup> CliMature est un collectif fondé par trois formatrices en 2016, suite à une formation de formateurs organisée par le GRAINE ARA et Educ'Alpes en 2015. Ce collectif propose des formations pour intégrer le changement climatique dans ses actions d'éducatrices.

<sup>18</sup> Initialement, le groupe de travail a été créé pour répondre à une contrainte rapidement exprimée par les acteur/trices rencontré.es : il est difficile de s'approprier des outils pédagogiques construits par quelqu'un d'autre, alors autant les faire soi-même ! Nous souhaitions organiser 2 demi-journées, mais les délais d'organisation et les contraintes de chacune des participantes rendaient difficile cette disponibilité.

## **Chapitre II - Plus on sait, plus on doute : les effets cognitifs des controverses climatiques chez les éducateurs et éducatrices à l'environnement**

### **1. A l'origine de l'incertitude : Socio-balistique des controverses climatiques et transformations des enjeux**

Pour commencer ce chapitre, je souhaiterais revenir sur l'un des mécanismes à l'origine de l'incertitude qu'inspirent les enjeux liés aux changements climatiques. Pour ce faire, il me semble nécessaire de regarder les changements climatiques comme des constructions scientifiques et politiques, qui participent aux transformations dans les représentations du monde. Ces représentations évoluent dans le temps, au gré des controverses, qu'elles soient techniques ou politiques. La sociologie des sciences se révèle très intéressante à ce propos, car elle a « relatif avantage de ne pas préjuger de la pertinence de la rationalité de ce qu'elle étudie. Partant du principe que la science est le résultat de ce que produisent les chercheurs, indépendamment des critères logiques de validation des savoirs » (Boudes ; 2012 : 12). C'est une invitation pragmatiste pour suivre la trajectoire socio-balistique du concept, qui permettra d'analyser les conséquences de ces évolutions sur notre représentation du monde.

#### **La fabrique de l'incertitude**

La socio-balistique ou trajectoire argumentative est l'analyse du « chemin parcouru par un argument ou un ensemble d'arguments à travers une série d'épreuves dans lesquelles se définit, à travers des controverses ou des polémiques, sa portée dans des arènes publiques, de sorte qu'il pourra, le cas échéant, être repris par des acteurs qui n'ont pas participé à sa genèse. Cette approche « permet de mettre en exergue les moments de basculement ou de bifurcation, et d'examiner la portée des différents arguments en lice. Loin d'être métaphorique, cette notion de portée fournit un jeu de langage consistant pour saisir, sur des bases empiriques, ce qui fait la « force des arguments » (Chateauraynaud, 2007). Les rapports successifs du GIEC illustrent en partie, la trajectoire argumentative et conceptuelle des problématiques affiliées aux changements climatiques. A partir des orientations et des conclusions spécifiques des différents rapports, il est possible de mettre en évidence l'ouverture des multiples horizons et leurs impacts sur les compréhensions et les représentations du monde.

En effet, depuis le Protocole de Montréal en 1987 lors duquel a été évoqué pour la première fois la création du GIEC, l'engagement pris par les pays signataires (alors au nombre de 24) est de réduire et à terme d'éliminer les substances qui affectent la couche d'ozone, notamment les gaz chlorofluorocarbones, présents massivement dans les réfrigérateurs. Le premier rapport d'évaluation du GIEC est publié en 1990 et ne fait que suspecter les effets des émissions de GES d'origine humaine dans l'amplification de l'effet de serre naturel, sans pour autant pouvoir en déterminer précisément la part de responsabilité, du fait de la méconnaissance des multiples sources de production. A ce moment, les changements climatiques sont appréhendés à partir de la sphère atmosphérique, environnement gazeux par excellence, ce qu'illustre bien le déploiement de moyens pour lutter contre l'appauvrissement de la couche d'ozone.

« We are certain of the following: there is a natural greenhouse effect...; emissions resulting from human activities are substantially increasing the atmospheric concentrations of the greenhouse gases: CO<sub>2</sub>, methane, CFCs and nitrous oxide. These increases will enhance the greenhouse effect, resulting on average in an additional warming of the Earth's surface. The main greenhouse gas, water vapour, will increase in response to global warming and further enhance it. »<sup>19</sup>

Après 5 ans de d'évaluation des connaissances disponibles à l'époque, permettant de comprendre la part de responsabilité des activités humaines dans l'augmentation de la température, le GIEC publie son second rapport, intitulé « Changements climatiques 1995 », dans lequel est indiqué qu'un « faisceau d'éléments suggère qu'il y a une influence perceptible de l'homme sur le climat global ». Les incertitudes sont nombreuses : évaluation des futures émissions, précision dans l'intégration des processus climatiques dans les modèles de prédiction, collecte d'informations sur les évolutions passées du climat... (Urgelli, 2003)

La publication du 3ème rapport « Bilan 2001 et changements climatiques » du GIEC, reprend les apports des deux précédents, tout en soulignant que la décennie 1990-2000 a été la plus chaude depuis la révolution industrielle et la confirmation tombe : « Nous disposons de preuves nouvelles et certaines établissant que le réchauffement observé ces 50 dernières années

---

19 « Nous sommes certains des éléments suivants: il existe bel et bien un effet de serre naturel; les émissions résultant des activités humaines augmentent considérablement les concentrations atmosphériques des gaz à effet de serre : CO<sub>2</sub>, méthane, chlorofluorocarbures et protoxyde d'azote. Ces augmentations renforceront l'effet de serre, entraînant un réchauffement supplémentaire de la surface de la Terre. Le principal gaz à effet de serre, la vapeur d'eau, sera d'autant plus abondant que la planète se réchauffe et ce gaz à effet de serre supplémentaire contribuera à son tour au réchauffement. »

est attribuable aux activités humaines ». Bienvenue en anthropocène ! De plus, à partir de ce rapport, l'interrelation entre problèmes environnementaux, jusqu'alors considérés comme séparés sont mis en lien. (Voir annexe 5)

Dans son 4ème rapport paru en novembre 2007, le GIEC précise la nature des activités humaines responsables : combustion du charbon, du gaz naturel et du pétrole, industries, transports, urbanisation, élevage, déforestation, etc. C'est dans ce rapport que se renforce l'approche par l'adaptation, comme « tentative de lancement, d'une nouvelle stratégie en matière de changement climatique. [...] Il ne s'agit plus simplement de réduire la production des gaz à effet de serre, mais de préparer les sociétés à parer des coups aux profils variés. Leur conception est tributaire par conséquent de l'existence de scénarii déclinés à différentes échelles territoriales » (Rudolf, 2012).

Dans le dernier rapport « Changements climatiques 2014 », les conclusions sont sans appel : s'il est encore possible de limiter le réchauffement climatique à +2°C par rapport à la période préindustrielle, les émissions mondiales de GES doivent être réduites de 40 à 70 % d'ici 2050. Complémentaire de cette conclusion en faveur de l'atténuation, le rapport met surtout l'emphase sur le concept d'adaptation. Si cette focale reflète la pertinence du concept et l'importance de sa mise en application, elle révèle aussi le flou qui l'entoure. Qu'est-ce que s'adapter ?

Ainsi, pour le seul terme d'adaptation, trois définitions cohabitent ce qui n'est pas pour faciliter sa compréhension (Basset & Fogelman, 2013 *in* Simonet ; 2015 : 55) :

- Adaptation ajustée : les impacts climatiques sont le cœur de la vulnérabilité des systèmes sociétaux,
- Adaptation transformative : les dimensions socioéconomiques et environnementales qui fondent les systèmes sociétaux doivent évoluer pour réduire leur vulnérabilité
- Adaptation réformiste : à l'intersection des deux précédentes, la vulnérabilité des sociétés est accrue par les impacts climatiques et la non-évolution des dimensions socioéconomiques et environnementales.

La prolifération des définitions, des termes et des déclinaisons (*incremental adaptation, transformational adaptation, autonomous adaptation, evolutionary adaptation, community-*

*based adaptation, ecosystem-based adaptation, adaptative management, maladaptation*<sup>20</sup> ...) (ibid.) reflète la coexistence de « solutions » possibles et des incertitudes quant à leur efficacité.

En août 2019, le GIEC a publié un rapport spécial intitulé « Climate Change and Land, an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems (SRCCL) »<sup>21</sup>. Ce rapport spécial me semble intéressant à plus d'un titre. Outre ses conclusions sur les impacts des changements climatiques sur les sols, ce rapport illustre bien la diversification thématique et par conséquent la complexification croissante de la problématique des changements climatiques.

Variabilité naturelle à court terme, limites scientifiques et techniques, influences socio-économique qui dépendent des choix politiques et sociaux... Autant de types d'incertitudes qui doivent être intégrés dans les modèles de prévisions climatologiques et qui ressortent chez les éducateurs à l'environnement. Si les différentes étapes de construction ont permis d'apporter un peu de stabilité et d'éléments de compréhension sur certains aspects sous-jacents de la problématique climatique, la multiplication des causes possibles et probables, n'a fait que renforcer la complexité. Ainsi, aujourd'hui se mélangent des approches des changements climatiques dans les politiques environnementales, en intégrant les concepts d'atténuation, d'adaptation, de résilience ou de vulnérabilité. Chacun de ces concepts engage une conception particulière du monde et de la situation climatique, ainsi que des orientations, parfois antagonistes, pour les actions présentes et futures.

### **Les (é)preuves climatiques : entre sanction et défi**

L'utilisation de la notion d'épreuve remonte à la naissance de la science moderne, au XVII<sup>e</sup> siècle et à la constitution de la « réalité objective », élément essentiel du positivisme scientifique. La nature n'est plus sujet de contemplation, comme l'expression de Dieu pour apparaître aux chrétiens. La science apporte une nouvelle vision, qui articule systématiquement les événements ayant cours dans le monde. Cette « épreuve sanction est associée à un mécanisme permettant de trancher une controverse » (Martuccelli ; 2015 : 4). Elle se perpétue des penseuses de la philosophie pragmatiste, pour lesquelles la recherche empirique de la connaissance et de la vérité sur le monde reste essentielle mais n'est pas

---

<sup>20</sup> Pour : adaptation progressive, adaptation transformationnelle, adaptation autonome, adaptation évolutionnaire, adaptation « communautaire », adaptation écosystémique, gestion adaptative, maladaptation...

<sup>21</sup> « Changement climatique, la désertification, la dégradation des terres, la gestion durable des sols, la sécurité alimentaire, et les flux de gaz à effet de serre dans les écosystèmes terrestres »

dissociables de son examen par la société. C'est ce que Dewey nomme l'assertion garanti (Dewey, 1993), c'est-à-dire un état d'aboutissement de la recherche scientifique qui n'est pas un état de certitude à partir de vérités établies comme absolues et définitives mais comme un ensemble de croyances partagés, qui donnent des clefs rassurantes, des prises suffisamment stable, pour permettre d'affronter l'imprévisibilité du monde. Liée à l'action, pour les philosophes pragmatiques, un partage s'établit entre, d'une part des actions qui se reproduisent selon des schémas habituels, basés sur des règles, des croyances qui motivent l'action et réussissent à s'insérer dans le monde de manière effective (par exemple des actions pédagogiques qui atteignent leurs objectifs) et d'autre part, des actions qui butent face à des situations problématiques au préalable non-identifiées ou nouvelles et qui obligent à inventer de nouvelles règles, de nouvelles pratiques (comme les actions pédagogiques sur les changements climatiques).

Une autre approche de l'épreuve apporte un éclairage intéressant, l'« épreuve défi ». L'épreuve défi prend en compte la série de mise à l'épreuve que constitue la vie d'un individu, son existence, faite de mort, souffrance, hasard, faute ou lutte, auxquelles les êtres humains (et non-humains) ne peuvent échapper (Jasper ; 1963 : 54). De la typologie proposée par Martuccelli des approches de l'épreuve défi, j'en retiendrais un type pour l'analyse : l'épreuve « défi » comme articulation particulière entre les niveaux micro et macro, c'est-à-dire entre des enjeux collectifs, sociétaux et des épreuves personnelles (Mills, 1997). Si ces défis relèvent du ressenti personnel de l'individu au travers de son parcours, ce parcours s'inscrit dans une dimension sociétale dont l'individu fait l'état et par rapport auquel il s'inscrit.

Ainsi, « l'objectif de l'épreuve défi est bien différent : il s'agit de proposer une problématisation des structures à partir des expériences. C'est en partant de ce qu'éprouve l'acteur, et de comment il l'éprouve, qu'il s'agit de rendre compte des grands défis structurels d'une société. Autrement dit, c'est grâce à l'enquête, et uniquement grâce à l'enquête, qu'il est possible de cerner les épreuves défis structurelles spécifiques à une société (Martucceli, 2006 ; Araujo & Martuccelli, 2012). Un aspect qui explique la centralité accordée par ces démarches au pâtre des acteurs, mais surtout à la fonction cognitive octroyée à ce pâtre. » (Martuccelli ; 2015 : 60).

## 2. Motivations, approches et expériences d'animations sur les changements climatiques

**(Cette partie est complétée par une annexe complémentaire. Voir page 68)**

En dépit de l'incertitude et de la complexification croissante de la problématique climatique, les acteur.rices de l'EEDD s'en saisissent, souvent de manière originale, en s'inspirant de leurs sensibilités et de leurs formations initiales. Dans cette sous-partie, je voudrais mettre en évidence quelque'un des aspects à partir desquels iels puisent leur motivation, leur inspiration mais les épreuves qui renforcent le doute. Ces éléments forment un socle à partir duquel s'appuyer pour avancer dans les réflexions.

Le premier chapitre a permis d'illustrer la dynamique dans laquelle le GRAINE ARA et Educ'Alpes, ainsi que les adhérent.es de leurs réseaux sont déjà engagés. En complément, il me semble important de dégager les sources diverses à partir desquelles les acteur.rices que j'ai pu rencontrer sur le terrain, trouvent leur motivation pour proposer des actions pédagogiques sur les changements climatiques. Deux formes de motivations sont ressorties des entretiens. La première est une motivation « institutionnelle », c'est-à-dire déclenchée par des transformations de cet environnement. En effet, dans le I.1, nous avons vu que, si les politiques publiques internationales s'emparent de la thématique des changements climatiques depuis plus de trente ans, l'inscription de ces enjeux à un niveau local est plus récent. Les lignes de financement dans les budgets des collectivités territoriales évoluent vers une demande accrue d'actions pédagogiques sur les changements climatiques.

Par exemple, dans le cas du Grand Lyon, Bruno Charles, Vice-président Développement Durable, Biodiversité, Trame verte et Politique Agricole, indique que « *dans notre approche du Développement Durable, nous sommes partis du constat qu'aujourd'hui, il ne suffit plus de former les générations futures. On est en train de rentrer dans le temps des conséquences. Si on se contente de former les générations futures, trois quart des personnes qui seront en situation de responsabilité (élus, ou responsables d'entreprise) d'ici 2050 -qui est pour beaucoup d'études une date importante où on verra bien si on a réussi à construire un monde soutenable ou pas- sont déjà sortis de l'école. Aussi, on ne peut plus se contenter de dire « puisqu'on a échoué avec les adultes, on va former les jeunes ». Il s'agit bien de trouver des espaces où travailler avec nos concitoyens pour construire ensemble les solutions nouvelles qui permettront de garder une qualité de vie suffisante dans un monde qui va se bouleverser. [...]*



*Une consigne a été donnée aux associations : que 20% des crédits qui leurs sont attribués se fassent avec des groupes d'adultes. »<sup>22</sup>*

Une annonce de ce genre induit une réaction rapide de la part des institutions concernées :

*« D'une, c'est que c'est un sujet d'actualité, de plus en plus présent et c'est une demande qui est faite de la part de nos partenaires, tant financiers que possiblement de la part des enseignants. C'est pour ça qu'on s'est lancé là-dessus. Et ça a trait à notre cœur de métier qui est la protection de la biodiversité, et du coup, les changements de climat ont un impact qu'on retrouve directement sur la biodiversité de notre territoire. Donc le lien nous paraissait évident. » Une salariée d'une association de protection de la nature rhodanienne.*

Une deuxième forme de motivation se rapproche plus d'un sentiment de responsabilité personnel face à l'état de l'environnement, en tant que citoyen.ne impliqué.e (Moscovici, 1979).

*« Le message que je souhaite délivrer [lors des animations] c'est que c'est, fin, j pense que ce que j'ai envie de faire c'est de l'expliquer. D'expliquer pourquoi c'est pas niable, que ça existe forcément. Pourquoi on peut pas l'ignorer et pourquoi est-ce que civiquement, on peut pas l'ignorer. » Une animatrice-nature, glaciologue de formation*

## **Expériences d'animation**

Si la motivation est présente, les quelques expériences d'animation qu'on m'a décrites relèvent pour l'instant de l'expérimentation et de la débrouille, selon les compétences et les connaissances disponibles des acteur.rices et dans leur environnement

*« On s'est, on va dire, auto-formé sur ces notions-là, avec ce qu'on a pu trouver à droite à gauche. On est en recherche de formation plus scientifique autour de cette thématique, mais du coup c'est en constante évolution. » Une animatrice d'une association de protection de la nature.*

---

<sup>22</sup> Club du développement durable de la métropole de Lyon. Plan d'éducation au développement durable : éléments d'évaluation et perspectives. 2015. [En ligne] Disponible sur : <https://blogs.grandlyon.com/developpementdurable/files/2013/02/CR-r%C3%A9union-Club-17-septembre-2015-V11.pdf>

Même si des ressources scientifiques et pédagogiques sont disponibles et dans une dynamique d'appropriation, d'actualisation constante par les éducateur.rices, cela ne représente pas toujours des prises suffisantes pour aboutir à la mise en œuvre des actions.

*« Alors les changements climatiques, bah c'est vrai que j'avais pas d'animation dessus, spécifiquement quoi. Mais on en parle de plus en plus, on vit de plus en plus de choses, on voit aussi dans notre quotidien la météo qui est... bon ya pas que le changement climatique, il y a peut-être des saisonnalités sur 10 ans, 20 ans, 30 ans. Mais on voit quand même, depuis quelques années, des gros changements ou des super chaleur à certains moments, et à d'autres moments ou là neige elle arrive chez nous de plus en plus tard.*

*Moi : Et dans ton activité, jusqu'à présent, est-ce que les gens te parlent souvent des changements climatiques ? Est-ce que c'est ça qui t'a motivé ?*

*Et bah pas tant que ça, ils m'en parlent pas tant que ça. C'est plus moi qui est voulu, voilà, de par, ces changements et ce collectif [CliMature] là, qui m'ont un peu mis le pied à l'étrier. Et j'avais envie de me diversifier, et ça me plaisait bien d'aller là-dedans et tu vois, j'ai monté cette animation, que tu as vu vite fait, le truc maintenant, la difficulté à comment la mettre en place, parce que c'est très différent d'une sortie nature, ça peut pas du tout aller à des primaires, même des collèges. Je verrais plus ça dans des lycées. Mais comment la vendre et tout ?» Un animateur-nature*

Dans cet extrait d'entretien, l'animateur revient sur une animation pédagogique sur les changements climatiques qu'il a pu construire lors d'une formation de formateur et qu'il m'a présenté à la suite d'une journée d'animation à ses côtés. Sa trame pédagogique est en effet prête à être déployée, sa motivation présente, seulement deux paramètres bloquent encore sa mise en application : le premier tient à la non-demande pédagogique sur ce thème, de la collectivité territoriale auprès de laquelle il développe son marché depuis quelques années maintenant. Le second illustre la difficulté de se saisir de cette thématique. Comme il l'exprime à la fin de l'extrait : *« je suis p'têtre un peu... j'sais pas, un peu perdu par rapport à ça... Pas perdu p'têtre mais... Je sais pas trop comment m'y prendre pour la développer... »*. Il me semble que l'impossibilité de déployer son action tient également à des facteurs plus personnels : nouveaux champs de connaissances à s'approprier et à vulgariser, induisant des appréhensions en termes de légitimité...

## **Appui sur des aménagements territoriaux**

L'utilisation d'aménagements territoriaux en faveur de la protection de l'environnement est un ressort classique des actions pédagogiques d'EEDD, je pense par exemple à des associations gérant des ENS, depuis plusieurs décennies. Dans le chapitre I.1, j'ai mis en évidence quelques-unes des politiques environnementales déployées en AuRA. Certaines d'entre-elles aboutissent à de nouveaux aménagements territoriaux, comme les trames vertes, bleues et noires par exemple.

Vous aurez certainement remarqué le peu de compte-rendu d'observation dans ce travail. La raison principale tient à ce que la plupart des observations que j'ai pu faire ne m'ont pas permis de dégager d'éléments particulièrement pertinent par rapport à ce qui intéresse l'enquête : les changements climatiques ont été rarement abordés lors des Fête de la Nature, des visites de tourbières ou autres animations auxquelles j'ai participé. Cependant, l'une des animations à laquelle j'ai participé s'est révélée très intéressante pour deux raisons : d'une part la démarche innovante de l'animatrice dans la construction de son animation et d'autre part, la réalité « situationnelle » de l'animation que j'ai pu observer.

Début mai, je reprends contact avec une animatrice-nature, Julie, avec qui j'avais pu échanger lors de l'AG du GRAINE ARA. J'ai vu sur le site de l'association dans laquelle elle est salariée qu'une animation intitulée « Balade de découverte des écosystèmes et de la Trame Verte et Bleue du Roannais aux Grands Murçins » est organisée. Comme les TVB sont des aménagements territoriaux en faveur de la protection de la biodiversité mais aussi des moyens d'adaptations aux changements climatiques (recommandation n°7 de l'ONERC, 2010), il me semble certains que le sujet va émerger au cours des discussions entre l'animatrice et les participant.es. J'arrive un peu plus tôt, Julie vient me chercher à la gare et me conduit aux locaux de l'association pour déjeuner et discuter. En début d'après-midi, nous partons sur le lieu de rendez-vous de l'animation. Elle me présente quelques-uns des éléments qu'elle souhaite présenter et je suis ravi : les changements climatiques sont partie intégrante de son discours ! Nous attendons l'arrivée des participant.es... Nous attendons, encore... mais personne ne vient. Nous décidons quand même de suivre l'itinéraire qu'elle avait prévu et nous passons l'après-midi à discuter.

Comme un air de déjà vu... L'absence de public la fait réagir bien entendu, ce n'est pas habituel. Plusieurs explications nous viennent à l'esprit : le temps était un peu couvert, ça peut démotiver... Un jeudi après-midi, pas le meilleur moment de la semaine... Le titre de la sortie, peut-être, ne parle pas aux publics ?

*« Parce que, avec un grand public, quand tu annonces à l'avance la couleur, ça peut être un peu dissuasif. Alors que si tu distille, sans le nommer, certains sujets, les gens ils vont se dire "tiens on a appris des trucs", sans avoir mis à l'avance le tampon « changement climatique ». C'est pas très vendeur... [...] Après, il y a des façons de présenter, comme ne pas présenter directement et distiller. » Un accompagnateur en moyenne montagne.*

### 3. Le doute comme support de réflexivité

*"Plus t'avance, plus t'es obligé de prendre en compte ce qu'il y a autour. J'en suis même à me dire que la chasse n'est pas si idiote que ça. C'est pour vous dire, c'est une sacré révolution, j'ai toujours pas avalé ça. La chasse c'est pas si idiot que ça par rapport aux méthodes d'élevage industriel des animaux... J'en arrive à la conclusion logique qu'un animal, le mieux, plutôt que d'être élevé, c'est d'être chassé. On sort du sujet mais c'est quand même complètement à l'encontre de mes convictions initiales. Des fois, t'es obligé de faire des espèces de révolutions, tu te dis mince... Ou est-ce que je vais là ?" Une formatrice de formateur*

Face à la complexité croissante des problématiques climatiques et des expérimentations d'animations « bricolées », les conversations que j'ai eues avec des acteur.rices de l'EEDD amènent quasi-systématiquement à l'expression d'un ensemble de doutes et d'obstacles, pressentis ou expérimentés. De manière à donner une vision globale de ceux-ci, j'ai choisi de les regrouper en 4 catégories : interpénétration de l'engagement professionnel et personnel ; manque de légitimité et climato-scepticisme ; principes de communication ; et appréhensions collapsologiques. Pour sûr, ces catégories ne sont pas représentatives de l'ensemble des difficultés éprouvées par les éducateur.rices mais elles ont été récurrentes lors de l'enquête. De plus, ces quatre catégories ne sont pas hermétiques, d'autres retours d'expériences peuvent amplifier et diversifier leur contenu. Néanmoins, elles forment des prises certaines à partir

desquelles s'appuyer pour déconstruire, analyser et, sinon dépasser, tout du moins réduire l'incertitude et l'appréhension qu'elles provoquent.

*« Toutes ces choses, dont on était si sûr depuis tant d'années, et bah réussir à trouver avec notre public, sans trop l'ébranler dans ses certitudes, et bah le remettre en question. Et pour ça, il faut essayer de trouver des outils, des approches pédagogiques, différentes choses pour en arriver à ça. »* Une participante, lors de l'AG 2019 du GRAINE ARA

### **Entre vie professionnel et personnel : l'épreuve « défi » de la paradoxalité**

Les défis que représentent les changements climatiques pour les sociétés humaines mettent les individus à rude épreuve. Ils sont confrontés à une pluralité d'épreuves « défis », qui prennent la forme de crises personnelles ou de bifurcation par rapport à la trajectoire sociale qu'ils envisageaient préalablement. Pour les éducateur.trices à l'environnement, l'un de ces défis réside dans la paradoxalité éprouvées entre leurs discours professionnels et de leurs actes personnels.

L'un des sujets récurrents qui illustrent le mieux cette paradoxalité est certainement l'utilisation de la voiture. Moyen de déplacement privilégié des français.es, qui bénéficie d'un imaginaire collectif puissant de liberté et d'indépendance, la remise en cause de son utilisation dans une démarche d'atténuation des émissions de GES, que ce soit pour des usages professionnels ou personnels remet en cause des habitudes profondément ancrées, ça « fait chier ».

*« On passe notre temps à parler de la nature et de ce qu'il faudrait faire, des choses comme ça. Et c'est un peu un paradoxal parce qu'on voit la fonte des glaciers mais on se déplace en voiture le matin. [...] On va devoir, par définition, changer complètement notre mode de vie à terme et personnellement moi ça me fait vraiment chier, de me dire que je vais plus pouvoir prendre ma voiture pour aller en montagne. Que je vais devoir m'organiser pour avoir trois ou quatre personnes dans ma voiture, ou plus de voiture du tout, me déplacer à pied, plus pouvoir faire mes activités, donc oui ça me fait chier. »* Une accompagnatrice en moyenne montagne

Pour réduire à minima, cette paradoxalité, la posture de l'animateur.rice, éloignée d'un rapport hiérarchique et magistrale, offre l'opportunité d'ouvrir les réflexions, de les partager avec les participant.es pour se questionner collectivement.

*" J'essaye d'apporter un point de vue scientifique... parce que ... je veux que l'information elle reste la plus objective possible. Après, je donne mon sentiment quand même hein... Après, ça reste objectif de dire que, globalement, si on pouvait arrêter de prendre la voiture pour tout et n'importe quoi... tout ça c'est quand même objectif. Mais c'est vrai que c'est délicat, car tu vas vite culpabiliser les gens quand même. [...] Donc je trouve que c'est bien de... j'trouve que ça serait bien que les gens ils sentent que tu es pas au dessus d'eux déjà, [...] que toi aussi tu cherches comment faire et que tu cherches à comment on peut se poser des questions ensemble. Et de pas te montrer comme le maître à penser... "* Une glaciologue-formatrice

Et si se retrouver fait du bien pour découvrir de nouveaux outils, partager des expériences et des réflexions, cela peut se révéler frustrant.

*« Le problème, c'est que souvent et c'est pour ça que je suis perplexe. C'est qu'on est à cette lisière, entouré de gens ou j'ai l'impression que tout, il faudrait le contexte, le prétexte pour opérer nous-même, vous même, dans vos vies, des changements radicaux. Pourtant, demain, la plupart d'entre nous va être au boulot, avec les contraintes propre à celui-ci, voir utiliser ces choses-là que d'une manière réduite, cadrée, prudente, politique, selon vos différentes structures. C'est pour ça perplexe, parce que je sors toujours de ces moments [de co-formation], en me disant, putain il faut grand-chose pour partir ensemble sur des choses radicales. Et la vie fait que et c'est un petit peu le drame du changement climatique, c'est le "on pense un truc énorme et malheureusement on ressort d'ici ce soir et chacun doit penser à ses gosses, son loyer, son travail, son machin..." Et on utilise pour beaucoup d'entre nous les choses que de manière infime, par rapport à ce qu'on aurait l'envie d'en faire. »* Un responsable développement durable dans une station de ski des Alpes du Sud.

### **Communiquer sur les changements climatiques : Saupoudrer vs afficher ?**

Bien qu'apparue tardivement, au cours des années 1990, la communication environnementale apparaît comme un pilier essentiel (Libaert, 2003) de tout projet ayant trait à l'environnement. De nombreux travaux ont montrés l'importance du soin à accorder à la communication autour des sujets environnementaux, que ce soit du point de vue des entreprises

pour faire accepter l'idée de développement durable (Libaert, 2015), des militant.es (Carlino & Stein, 2019) ou des ONG (Lebourgeois, 2010).

J'ai pu présenter auparavant (animation JDR avec Joëlle et animation TVB avec Julie) les difficultés que connaissent les éducateur.trices à l'environnement pour attirer les publics lors des animations. Des principes de communication spécifique sont à envisager pour rendre la thématique « vendable » et attrayante. Lors de mes échanges avec les éducateur.trices, une tension communicationnelle a été identifiée et exprimée, sous la forme d'une dualité entre afficher clairement la thématique des changements climatiques dans les animations ou « saupoudrez » des éléments un peu partout, à partir de thèmes connexes comme la biodiversité, l'eau, l'énergie... L'extrait suivant illustre bien cette tension :

*« Moi je vois bien ça en randonnée, parce que dans les randos, on peut estampiller ça « changements climatiques » et alors on va chercher ensemble des signes dans la nature, du changement climatique. Ou alors on peut fonctionner par opportunisme. On n'annonce rien de particulier, mais selon ce qui se présente, on peut aborder des thèmes comme la géologie, le changement climatique... Ce qui fait que parfois, moi dans mon sac, j'ai des outils mais je m'en sers pas toujours. Et si ça se présente, je vais le sortir. Par ex, le jeu de carte géologie du parc [du Mercantour], parfois je l'ai et quand ça se présente, je l'utilise. Les jumelles pareilles. [...] Parce que, avec un grand public, quand tu annonces à l'avance la couleur, ça peut être un peu dissuasif. Alors que si tu distille, sans le nommer, certains sujets, les gens ils vont se dire "tiens on a appris des trucs", sans avoir mis à l'avance le tampon « changement climatique ». C'est pas très vendeur... [...] Après, il y a des façons de présenter, ne pas présenter et distiller. Une fois que les gens sont immergés dans la randonnée, ils sont plus disposés pour recevoir les... Et puis nous même en fait, les idées elles viennent en marchant, c'est pas toujours planifié. » Un accompagnateur en moyenne montagne.*

## Légitimité et climatosceptisme

« C'est difficile quand t'es accompagnateur et que t'es censé connaître la nature etc.. de te retrouver pris en défaut des connaissances de bases sur ce thème-là, bah tu t'en sortiras jamais. » Une AMM

L'émergence de la thématique des changements climatiques, amène avec elle un besoin d'actualisation des connaissances des éducateur.trices à l'environnement. Pour répondre à ce besoin, des formateur.rices proposent leurs services pour accompagner au mieux les éducateur.trices, comme le collectif de formatrice CliMature, qui souhaitent « permettre aux professionnels concernés de se doter de clés de compréhension et de ressources nouvelles pour accompagner leurs publics dans la transition écologique »<sup>23</sup>.

Je n'ai malheureusement pas pu assister à l'une de ces formations, ce qui se serait révélé très intéressants. Néanmoins, j'aimerais m'attarder sur un point qui fait écho au manque de légitimité ressenti par les éducateur.trices et qui à trait à une crainte fortement éprouvée : l'appréhension du climatosceptique dans lors des animations.

En effet, à plusieurs reprises, cette appréhension a émergée dans les conversations. Toutefois, je tiens à rester prudent sur ce point, car deux types de récits cohabitent. D'une part, la présence de participant.es ayant un discours climatosceptique lors d'animation est réelle et s'avère déstabilisante :

---

<sup>23</sup> <http://agirpourleau.com/climature/>



*« Il y a pas très très longtemps, j'étais en formation accompagnateur, c'était pour les accompagnateurs, c'était pour un sujet de géologie et l'intervenant nous a fait une espèce de laïus climatosceptique, en nous disant qu'il était pas sur du réchauffement climatique, il a clairement avancé sa posture climatosceptique... Alors moi je bouillais forcément ! [...] Et il disait "Oui, au Moyen-Age, il faisait plus chaud que maintenant..." Il a pas sorti des explications, il a juste balancé n'importe quoi, devant son public attentif d'accompagnateurs, mais qui n'était pas forcément réactif... [...] Parce qu'ils savent pas forcément, quand t'entends ça, t'as pas le contre-argument dans la tête... Moi j'ai trouvé ça hyper dur de trouver une phrase, parce que t'as pas trop le temps, t'es là, t'es stagiaire, pour démonter... J'étais frustrée de pas avoir plus le temps de dire quelque chose, parce que à un moment donné, il dit (l'imitant d'une voix moqueuse) "Oui il y a toujours du carbone, alors il y a toujours eu plus ou moins de carbone dans l'atmosphère alors... euh... et du coup..." Et moi je lui dit (d'un ton agacé) "Nan mais oui mais là, nous on va en chercher dans le sous-sol, il est pas dans le système et nous on le met !" » Clémentine, glaciologue-formatrice-AMM*

D'autre part, elle s'avère limitée, voire inexistante, selon les retours d'expériences d'autres éducateur.trices.

*« En tout cas, pour en revenir aux climato-sceptique, parce que moi ça fait vraiment un paquet de temps que j'interviens sur ce sujet, mais je suis rarement tombé sur un climato-sceptique. [...] Ça montre bien que c'est une peur avant d'intervenir vraiment. En fait, si tu intervies, tu te rendrais compte que c'est rare les gens qui ont des doutes. Et même temps, les gens qui ont des doutes, ils s'expriment rarement parce que... en tout cas, je suis jamais tombé sur quelqu'un qui m'a dit "ça n'existe pas " » Matthieu, responsable pédagogique d'une association d'éducation à la montagne.*

Dans tous les cas, l'apparition récurrente de ce point dans les entretiens exprime une crainte vécue, qui souligne le caractère précaire de la légitimité des éducateur.trices sur le sujet et le besoin de réflexions sur les possibilités d'appropriation du sujet. Peut-être aussi, est-ce une conséquence du Climategate (ou incident des courriels du Climatic Research Unit), scandale médiatique préalable à la tenue du sommet de Copenhague, qui a servi de socle argumentatif au climato-sceptique pour remettre en question la déontologie des auteur.rices du GIEC.

## La perspective des effondrements sociétaux

*« C'est à dire qu'on a besoin d'être positif, on a besoin d'accompagner, on a besoin du doute et... on perçoit aussi l'urgence. Je crois que la théorie des effondrements et être éducateur à l'environnement dans ce monde, c'est juste la chose la plus compliqué qu'on puisse imaginer... »* Une éducatrice lors de l'AG du GRAINE ARA.

Sujet du débat de l'AG 2019 du GRAINE ARA, la popularisation rapide des théories des effondrements sociétaux, ou collapsologie, après la publication en 2015 du livre (entre autres livres, comme Collapse de Jared Diamond, celui-ci bénéficie de la couverture médiatique la plus large) « Comment tout peut s'effondrer » de Servigne et Stevens interroge les pratiques éducatives des éducateur.trices à l'environnement.

La définition que proposent les auteurs pour décrire la collapsologie est la suivante : « l'exercice interdisciplinaire d'étude de l'effondrement de notre civilisation industrielle, et de ce qui pourrait lui succéder, en s'appuyant sur les deux modes cognitifs que sont la raison et l'intuition, et sur des travaux scientifiques reconnus » (Servigne & Stevens, 2015). Vaste projet qui amplifie davantage la lourdeur émotionnelle et la complexité systématique du sujet, d'autant que les perspectives d'effondrements renvoient à des enchaînements de conséquences globales, particulièrement décourageantes (Voir annexe 6). Mais alors, faut-il en parler ? Si oui, comment ? Comment ne pas effrayer, rebuter les publics, sachant qu'il est déjà difficile d'attirer du monde sur la thématique des changements climatiques ?

*« Et puis voir, du coup, une fois qu'on comprend un peu la notion, comment est-ce qu'il faut éduquer au mode de vie qui serait adapté... Alors soit, on ne savait pas trop comment utiliser la formule : l'après effondrement ? Post-effondrement ? Ou.... ? Est-ce qu'on essaye, dans nos animations, de transmettre des solutions concrètes, de donner des clefs aux gens avec qui on parle, quel mode de vie peut être résilient, peut être adapté... »* Une éducatrice lors de l'AG 2019 du GRAINE ARA.

Plus on sait, plus on doute. Les travaux scientifiques pour comprendre les causes, les processus à l'œuvre et les conséquences globales et locales des changements climatiques se multiplient depuis les années 1980. Si le GIEC en fait régulièrement la synthèse et apporte de nombreux éclairages quant à la situation actuelle, tout en proposant plusieurs scénarios sur les évolutions futures, ces documents diversifient les entrées thématiques, les définitions,

complexifient la situation et accroissent l'incertitude vécue (II.1). Les éducatrices à l'environnement n'y échappent pas et cette thématique émergente pour certain.es apporte son lot d'épreuves. Leur engagement dans la sensibilisation et la compréhension de l'environnement les amènent évidemment à en parler. Pour cela, iels doivent inventer, adapter et déployer des outils pédagogiques innovants. Les expérimentations sont nombreuses mais n'atteignent pas toujours leurs objectifs (II.2). En complément, les doutes inhérents aux changements climatiques se traduisent de manière plurielle dans leurs activités (II.3).

## **Chapitre III - Construire des prises collectives pour naviguer dans le doute**

### **1. Pour une anthropologie d'intervention réflexive, intégrant des méthodes de l'éducation populaire**

Ce chapitre III revient sur une expérimentation menée, en guise de conclusion pratique et ouverte du stage. Elle traduit un questionnement personnel resté vif pendant ces 6 mois : quelle utilité sociale de la recherche et de la connaissance anthropologique face aux questionnements des deux associations ?

Ma recherche vise à proposer des réflexions qui soient inspirantes et utiles pour les salarié.es du GRAINE ARA et d'Educ'Alpes ainsi qu'aux adhérents de leurs réseaux, de manière à, sinon réduire l'incertitude vécue, proposer des outils pertinents pour faciliter et accompagner l'action. Cette dimension impliquée invite à considérer que la connaissance du monde social (ici, les pratiques, les vécus et les ressentis envers des actions pédagogiques sur les changements climatiques) peut permettre de le modifier, en proposant aux acteurs (ici, les éducateurs et éducatrices à l'environnement) des outils méthodologiques, cognitifs et interprétatifs qui permettent un retour réflexif sur leur situation et leurs pratiques.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en évidence la façon dont j'ai tenté de traduire ces questionnements et cette posture dans une dynamique d'intervention, malgré le temps court du stage, à travers l'expérience d'une après-midi d'échanges et de réflexivité. Mais avant, il me semble important de revenir sur ce que peut-être une « anthropologie d'intervention ».

Depuis les textes fondateurs de sciences sociales (Marx, Durkheim...), la question de l'utilité sociale de ces disciplines est grandement débattue, entre les tenants d'une vision prônant l'objectivité et la neutralité, dans une posture surplombante, détachée du monde social

(pour Lévi-Strauss par exemple, il ne faut « rien demander » à l'ethnologie pour qu'elle puisse exister, seulement « beaucoup lui donner »), et d'autres pour qui, au-delà des enjeux proprement heuristique la vocation des sciences sociales est de participer à la transformation des mondes (pour Bastide, l'anthropologie devait sortir de sa tour d'ivoire colonialiste par l'anthropologie appliquée (Bastide, 1971, p43)). A posteriori, le constat est simple : les sciences sociales participent à la production du social qui lui-même participe à la transformation des sciences sociales etc... Mais depuis une trentaine d'année, les demandes d'intervention de sociologues ou d'anthropologue venant d'organisations (associations, entreprises, collectivités...) augmentent dans de nombreux secteurs d'activités, avec des besoins multiformes et des objectifs variés. Si les demandes d'intervention « classiques » (transformations d'organisations, problèmes opérationnels...) sont stables, un nouveau besoin émerge : « (re)donner du sens à des situations professionnelles sur lesquelles les acteurs au travail n'auraient plus suffisamment prise ou plus prise du tout d'ailleurs à tous les étages des organisations, et ce jusqu'aux directions générales » (Lévis, 2016).

### **Sociologie d'intervention, anthropologie appliquée ou anthropologie d'intervention ? (Herrerros, 2008)**

Dépassement proposé de la sociologie des organisations, la sociologie d'intervention (et pas de l'intervention) consiste, pour le sociologue, à se positionner « parmi les protagonistes d'une situation à laquelle il est extérieur ; il est un tiers vis-à-vis de ceux qui la composent ». Cette extériorité me semble néanmoins relative car les raisons à l'origine de son engagement « ont un rapport avec sa conception du politique, ses opinions, ses souhaits, sa morale personnelle pourrait-on dire, que son action d'intervention trouve son socle de justifications », ce que j'ai souhaité préciser en introduction. Ainsi, la sociologie d'intervention est « une pratique qui conduit le sociologue à venir se placer parmi les acteurs d'une situation, le plus souvent à la demande d'un interlocuteur qui sera son commanditaire sans être pour autant son seul « client », dans la perspective d'établir avec ceux-ci une relation d'aide », à la fois cognitive mais aussi psychoaffective.

Pour sa part, l'anthropologie, en tant que discipline, porte en elle les traces honteuses et désavouées de son engagement dans les processus de colonisation, sollicitée pour « l'originalité » de son approche des mondes des « Autres », sa conception de l'expérience de l'altérité comme « une des données essentielles de la démarche ethnologique » (Géraud, Leservoisière & Pottier ; 1998 : 18). Pour se démarquer de ce rôle d'outillage au service des administrateurs coloniaux et gagner en indépendance Bastide propose le terme d'anthropologie

appliquée, l'objet de celle-ci « est ainsi constitué par les altérations provoquées au terrain par les praticiens-planificateurs de tout type » (Herreros ; 2008 : 5). S'écartant du service rendu aux administrateurs, l'anthropologue ne se dégage par pour autant de ceux-ci, cherchant à observer et analyser son action et sa planification.

Cette posture implique toutefois, sans être dans la compromission systématique de l'anthropologue à la commande reçue, ni inversement dans un retrait surplombant sous couvert de pureté axiologique, une contractualisation des relations dans laquelle « chercheurs et opérateurs s'accordent pour définir une zone nettement circonscrite d'interaction et de collaboration sans renoncer à leurs identités spécifiques » (Olivier de Sardan, 1998, p. 194), en bref, aucun des actants ne fait un pas vers l'Autre.

Bien que l'anthropologue soit habitué à installer une coopération avec des acteurs n'ayant souvent rien demandé, cette relation unidirectionnelle n'est pas une fin en soi. C'est là toute la force, je trouve, de la réflexion de G. Herreros sur la posture de l'anthropologue comme tiers-intervenant, assumant une « vocation de susciter des réactions, des émotions, que ce soit au travers des effets de la diffusion d'une plus-value cognitive (cet autre regard posé sur les lieux que propose le chercheur), ou encore lors des entretiens et échanges multiples qui s'organisent tout du long de son déroulement » (ibid. : 46). Et pour ouvrir le potentiel de l'intervention, il est essentiel d'enjamber les clôtures et de passer par les diverses fenêtres disciplinaires qui segmentent, compartiment encore beaucoup trop le monde académique. A ce propos, G. Herreros parle de « déambulation nomade », c'est-à-dire le « passage d'une notion à une autre, le glissement d'un point à un autre appartenant à des instances d'analyse ou des plans disciplinaires différents qui organisent le nomadisme. Il n'y a pas de modèle d'attachement entre les notions, une sorte de mode opératoire sur la façon de nouer les concepts entre eux, ni aucun parcours obligé indiquant les étapes de l'exploration entre différentes instances théoriques, ni même de corpus délimité dans lequel puiser. [...] Elle est nomade car elle ne se préoccupe d'aucune frontière, elle ne cherche pas à les repérer pour s'y arrêter. Œuvrant à l'avènement du sujet, le praticien de l'intervention retient une déambulation plutôt qu'une autre, préfère telle construction à telle autre, selon qu'il apprécie que ses choix sont susceptibles d'avoir, dans la situation donnée, plus ou moins d'impact. » (ibid. : 28).

La déambulation que j'ai vécue, combinée à une attention aux besoins des éducateur.rices m'ont amenées à proposer un temps de rencontre à la fin du stage. La partie suivante revient sur cette expérience.

## 2. Echanges de pratiques, savoirs et ressentis : favoriser la rencontre pour un appariement des consciences

Comment stabiliser les questionnements individuels ? Considérant les éléments qui se sont dégagés au cours de l'enquête (incertitude croissante déstabilisant l'action ; difficultés pédagogiques multiples pour aborder les changements climatiques...), il m'a semblé nécessaire de proposer un temps de rencontre entre les acteurs des réseaux du GRAINE ARA et d'Educ'Alpes, dans une volonté de réflexivité collective et de réciprocité ouverte, s'inspirant notamment des outils de l'éducation populaire et des réflexions des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS). Tout le monde est riche de savoirs, d'expériences (ou de craintes face à une expérience nouvelle). Ainsi, se rencontrer et échanger permet de redonner du sens au collectif. Si l'anthropologie d'intervention apporte une « plus-value cognitive » par un décalage dans le regard que propose le chercheur (Herreros ; 2008 : 46), la rencontre apporte aussi une valeur ajoutée : prendre conscience de sa place dans un réseau pour ouvrir ses pratiques, souvent solitaires, à l'appréhension bienveillante de ses pairs, pour tisser des liens entre les expériences, des liens qui font du bien. Ces liens se structurent et se renforcent à travers un « appariement des consciences » (Chauvier ; 2017 : 84 ), c'est-à-dire un recoupement entre les mondes vécus de chacun.e.

## L'organisation

L'idée de la mise en place d'un groupe de travail est apparue tôt dans le stage, vers la fin mars. Dans un mail envoyé aux membres du comité de suivi, nous proposons sa création et une première proposition d'objectifs :

1° Choisir une/des animations (entre 1 et 3) pertinente(s) pour aborder les perceptions et les représentations initiales des changements climatiques et avec la/lesquelle vous êtes à l'aise. (Ex : de la lecture de paysage, du land art...). Dans quelle mesure les changements climatiques sont-ils perceptibles et comment peut-on valoriser cette perception ?

2° Rechercher et réfléchir à des éléments concrets des changements climatiques (que vous avez déjà pu repérer sur vos territoires d'activité ou les chercher nous-même si besoin).

3° Retravailler les animations dans une volonté d'y intégrer ces éléments matériels et observables des changements climatiques

4° Construire un discours pour la mise en pratique de ces animations.

5° Réfléchir aux effets produits par ces "nouvelles" animations auprès des publics participants (et pourquoi pas directement avec les participants à la fin de la sortie en plein air ?)

A ce moment, notre idée dans l'organisation du groupe de travail reprend un des enjeux premiers de la réflexion initiale, à savoir la création et le déploiement d'outils pédagogiques et les effets sur les publics ciblés. Comme expliqué dans le I.3, le sens de la réflexion a changée au cours de l'enquête. Ainsi, dans les dernières semaines du stage, les objectifs du groupe de travail sont bien différents de ceux du début. Notre démarche se rapproche davantage du questionnement suivant : « Comment construire l'interrogation éducative autour d'une question problématique, ou encore d'une question socialement vive, porteuse de controverses ? » (Urgelli, Simonneaux & Le Marec, 2011). La création d'outils pédagogiques est reléguée à un temps ultérieur et le déroulé de l'après-midi intègre davantage l'expression et l'échange d'expériences et de pratiques, ainsi que des temps d'analyses collectives :

### **Programme – Echanges d'expériences, de savoirs et de pratiques : animer les changements climatiques**

**13h** : Photo-expression sur les changements climatiques (créé par Educ'Alpes) **(15min)**

**13h15** : Présentation de ses expériences personnelles d'animation sur les changements climatiques – Groupe d'interviews mutuelle **(1h : 35/40min + 25/20min)**

1) Quels sont les outils que j'ai déjà utilisé ? Ou pourquoi je n'en ai pas utilisé ? Quelles expériences d'animation de ces outils (avantages, écueils...) ? Quels retours du public ? **(35/40min)**

2) Restitution et mise en commun

**14h15** : Construction de la grille d'analyse (questionnements ; situation problématiques ; besoins ; pistes...) **(1h)**

**15h15**: Pause (15min)

**15h30** : Piste d'actions – Temps individuel de réflexion intégrant ses possibilités et ses contraintes (30/35min) – Mise en commun (25/30min)

**16h30** : Animation de pré-conclusion - "Preneurs de Mains" sur les changements climatiques

**16h45** : Conclusion : synthèse de l'après-midi

Le rôle que j'ai joué dans ce processus est bien loin de celui d'un expert. Ni climatologue, ni éducateur à l'environnement, mon rôle prenait place dans l'organisation du déroulé de l'après-midi, la présentation des outils, l'animation des échanges, la prise de notes et la reformulation ponctuelle, avec l'approbation collective des participantes du groupe de travail.



Durant l'après-midi, j'ai essayé d'être attentif à deux points, qui peuvent paraître paradoxaux mais qui, hiérarchisés, sont complémentaires :

- 1) Interférer le moins possible dans la spontanéité des questionnements et des réflexions des participantes
- 2) Ouvrir et relancer les échanges en intégrant des « éléments informant » que j'ai identifiés au cours des entretiens et des observations (développés dans le Chapitre II.3 notamment)

## Résultats

Ce temps a été très instructif, de mon point de vue, et considérant également les retours à chaud des participantes). Les échanges ont été nourris et diversifiés, en abordant de nombreux points, autant d'épreuves-défi identifiés qui ont pu être présentée dans le II.3.



Si je ne développe pas davantage les résultats du groupe de travail dans cette sous-partie, je vous invite à vous référer à l'annexe 7. Cette annexe est une version 1 d'un document de synthèse de cet après-midi, qu'il est nécessaire de retravailler avec l'équipe du GRAINE ARA, d'Educ'Alpes, ainsi qu'avec les participantes au groupe de travail. Ce document reprend : la démarche ayant conduit à ce temps d'échanges, une présentation des outils d'éducation populaire utilisés et des éléments informant ayant émergé des échanges.

## Perspectives et limites

Bien évidemment, une après-midi est loin d'être suffisante pour pouvoir aborder l'ensemble des épreuves que posent les changements climatiques aux éducateur.rices à l'environnement. Nous n'avons d'ailleurs pas eu le temps de suivre l'ensemble du programme prévu et délaissé la partie « pistes d'actions personnelle ». Aborder ce point aurait, je suppose, eu l'effet d'élargir le prisme des épreuves identifiées à une dimension structurelle et institutionnelle de l'activité de chacun. J'entends par dimension structurelle et intentionnelle, l'ensemble des contraintes extérieures à l'activité strictement pédagogique. Par exemple, l'animation sur la TVB proposée par Julie à Roanne est financée par Roannais Agglomération,

Charlieu-Bémont Communauté et la Communauté de Commune du pays d'Urfé. Les inégalités d'implication des élus locaux font que de tels financements ne sont pas disponibles partout, ce qui devrait amener à des réflexions autour d'un argumentaire à construire pour convaincre les élus locaux de la nécessité d'animations pour parler des changements climatiques.

Il me semble que reproduire cette expérimentation, dans un format plus long, permettrait d'approfondir les réflexions et de dégager des voies nouvelles pour outrepasser les épreuves identifiées.

Lors de l'organisation du groupe de travail, j'ai proposé à un climatologue de rejoindre également la séance, avec l'idée que les défis professionnels qu'il rencontre sont similaires, du moins en partie, à ceux des éducateurs et éducatrices à l'environnement. Cette invitation s'ancrait dans la démarche des « forums hybrides » proposés par Callon, Lascoumes et Barthe dans leur livre « Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique ». Pour les auteurs, les « forums hybrides » sont des « espaces ouverts où des groupes peuvent se mobiliser pour débattre des choix techniques qui engagent le collectif ». Ils sont hybrides car ces « groupes engagés et leurs porte-parole sont hétérogènes (expert, profane, homme politique...), ainsi que les questions et les problèmes soulevés, qui vont des domaines purement scientifiques et techniques aux questions économiques, éthiques » (Callon, Lascoumes & Barthe ; 2001 : 35-36). Lors de prochaines séances, la possibilité d'inviter des représentant.es des mondes scientifique et politiques permettrait d'enrichir les échanges par points de vue différents et créer des liens plus forts entre des positionnements pouvant être antagonistes.

### 3. Anthropologie et éducation populaire : construire le lien avec les éducateur.rices

« Et pour moi, l'anthropologie est une enquête généreuse, ouverte, comparative mais aussi critique sur les conditions et le potentiel de la vie humaine dans le monde dans lequel nous vivons. Elle est généreuse parce qu'elle porte son attention sur, et répond à, ce que font et disent les autres. Dans nos enquêtes, nous recevons de bonne grâce ce qui nous est donné plutôt que d'user de subterfuges pour extraire ce qui ne nous est pas donné, et nous nous donnons du mal pour rendre aux autres ce que nous leur devons pour notre propre formation intellectuelle, pratique et morale. Cela se produit surtout dans l'observation participante. [...] L'anthropologie est ouverte, parce que son but n'est pas d'arriver à des solutions finales qui mettraient fin à la vie sociale, mais plutôt de révéler le chemin le long duquel elle peut se prolonger. Nous nous

engageons en ce sens à rendre l'existence durable, sous une forme de durabilité qui ne soit pas exclusive à certains au détriment des autres, mais qui laisse une place à chacun et à chaque chose. L'anthropologie est comparative parce qu'elle admet qu'aucune façon d'être n'est la seule possible, et que chaque attitude que nous adoptons ou envisageons pourrait être remplacée par une autre qui entraînerait des effets différents. Aucun chemin n'est déjà tracé comme étant le seul qui soit « naturel ». Même lorsque nous choisissons tel ou tel chemin, nous nous demandons toujours « pourquoi ai-je agi ainsi et pas autrement ? » Mais l'anthropologie est aussi critique parce que nous ne pouvons pas nous satisfaire des choses telles qu'elles sont. De l'avis général, les organisations de production, de distribution, de gouvernance et de savoir qui ont dominé l'ère moderne ont conduit le monde au bord du gouffre. Nous avons besoin d'un maximum d'aide pour trouver les moyens d'y remédier. Mais personne, ni groupe de population, ni science spécialisée ni doctrine ni philosophie ne détient les clés du futur, quand bien même elles existeraient. Nous devons bâtir ensemble notre futur. Or cette tâche n'est possible que grâce au dialogue. L'anthropologie a pour vocation d'élargir le champ de ce dialogue : pour créer une conversation de la vie humaine elle-même. » (Ingold ; 2018 : 73)

Long extrait, mais quelle synthèse ! Loin de la transmission hiérarchique des savoirs de l'école, tout autant d'une vocation à étudier les personnes avec qui j'ai échangé durant ces derniers mois, cette recherche est une tentative pour étudier et comprendre, avec les éducateur.rices à l'environnement, les épreuves qu'ils doivent affronter dans leur vie personnelle et professionnelle. Pour quels apports ? J'en proposerais deux :

Le premier est cognitif. L'intervention anthropologique propose un « pas de côté » réflexif, pour observer différemment les situations vécues. Cette dimension spatiale croise une dimension temporelle. C'est aussi une invitation à prendre le temps, à résister contre le sentiment d'emballage du monde pour retrouver des prises. Ces deux dimensions combinées sont des prérequis à une posture de décentrement et à l'émergence d'un cadre propice à la réflexivité.

Le second est pratique. Les méthodes d'éducation populaire permettent l'expression de chacun.e, elles forment un ensemble d'outils « par lesquels les individus augmentent leur puissance propre et collective d'agir » (Maurel ; 2010 : 218). Tentatives pour permettre à tous.tes d'analyser et comprendre, en croisant son propre récit sur le monde tel que vécu avec celui des autres, ce sont des outils de production du savoir qui permettent de communiquer sur des bases saines pour une démocratie dialogique.

Les relations d'enrichissement mutuelles que construisent ces deux approches constituent un tiers-secteur unifiant théorie et praxis, sous la forme d'un don réciproque par lequel se crée « une relation de générosité » (Gorz ; 1988 : 209) entre les participant.es.

## Conclusion

Parler des problèmes environnementaux n'est pas nouveau pour les éducateurs et éducatrices à l'environnement. Mais les changements climatiques et leurs impacts locaux se posent comme des épreuve-défis nouveaux et particuliers. L'incertitude quant aux futurs possibles et envisageables déstabilise tout à chacun. Pour les éducateur.rices à l'environnement, l'émergence de ce sujet entraîne de nombreux défis personnels et professionnels auxquels il est nécessaire d'être attentif. La question de la sensibilisation des publics est importante mais doit être réfléchie sans oublier le vécu et les ressentis des acteur.rices, moteurs de cette sensibilisation. Comment retrouver du sens dans sa pratique ?

Les publications scientifiques s'accumulent, se contredisent ou se renforcent. Facile de s'y perdre. Lors de ces quelques mois d'immersions, j'ai tenté de comprendre et de faire ressortir les défis qui se posent aux éducateur.rices à l'environnement : sentiment de paradoxalement vécue entre actes personnels et discours professionnels, remise en question de sa légitimité, blocages communicationnels, craintes collapsologiques.... Encore beaucoup de travail est nécessaire pour stabiliser ces points mais l'accélération et la complexification croissante des enjeux climatiques invitent plutôt à s'habituer au doute. Que faire alors ?

Nous avons tenté de poser les bases d'un collectif à travers une après-midi d'échanges de pratiques, savoirs et ressentis. C'est peu mais c'est un début, pour créer des liens, libérer ses questionnements individuels pour les collectiviser et se rendre compte qu'ils sont en grande partie partagés par ses pair.es. La pratique de l'anthropologie invite à prendre le temps et à se rencontrer, les méthodes d'éducation populaire proposent de s'émanciper collectivement. Les liens créés gagneront à être entretenus et à trouver des ramifications alentour, sur les territoires d'Auvergne-Rhône-Alpes mais aussi auprès des autres GRAINE et autres réseaux d'éducation à l'environnement nationaux, accompagnée une invitation à travailler ces questions, avec les publics bien sûr, mais sans oublier les éducateur.rices. C'est une proposition pour une recherche multacentrique, animée à l'aide d'une documentation vivante et participative, c'est-à-dire diffusée, valorisée et ouverte aux contributions de chacun.es.

# Résumé

Mémoire de Master 2 SADL (Socio-anthropologies Appliquées au Développement Local)

Sous la direction de Florian Charvolin, Université Lumière Lyon II

Tuteur et tutrice de stage : Gwladys Matthieu (Educ'Alpes) ; Elise Ladevèze et Frédéric Villaumé (GRAINE ARA) ; Pauline Bryère (Boutique des Sciences – UDL)

Deuxième lectrice : Florence Le Nulzec, AVEC les F/H et leurs Territoires

2019

## Résumé

Le climat contrecarre les plans du Progrès, ses conséquences submergent les sociétés humaines et la confusion s'installe. Les futurs possibles se brouillent. Parler des problèmes environnementaux n'est pas nouveau pour les éducateurs et éducatrices à l'environnement mais les changements climatiques et leurs impacts représentent des défis d'une dimension nouvelle de par sa globalité. Ce texte est une approche socio-anthropologique, aux côtés d'acteur.rices qui réfléchissent, proposent, testent, réussissent et échouent, se remettent en question, doutent... mais construisent pas à pas des outils de sensibilisation pour informer, prévenir, faire (ré)agir les publics rencontrés. Il tente de mettre en évidence des éléments informant, des prises à partir desquelles s'ancrer, se poser et s'observer collectivement pour réfléchir à ses pratiques et retrouver de la puissance d'agir face aux défis environnementaux qui se présentent.

**Mots-clés :** changements climatiques ; éducation à l'environnement ; incertitude ; anthropologie d'intervention ; éducation populaire ; réflexivité.

### Pour citer ce mémoire :

Bouchet, Thomas. Agir malgré l'incertitude. Les défis cognitifs des changements climatiques pour les éducateurs et éducatrices à l'environnement. Mémoire de Master 2 de Socio-Anthropologies Appliquées au Développement Local, Université Lumière Lyon 2, 67p.

[bouchet.thomas@hotmail.fr](mailto:bouchet.thomas@hotmail.fr)

# Bibliographie

**Aspe C., Jacqué M.**, L'éducation à l'environnement : entre critique et adaptation. Environnement et société. 2012. Versailles, Editions Quæ, « Natures sociales », p. 213-253. [En ligne]. Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/environnement-et-societe--9782759216925-page-213.htm>

**Astolfi J-P, Develay M.**, Les concepts de la didactique des sciences. 2016. dans **Astolfi J-P** éd., La didactique des sciences. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », p. 29-64.

**Basset, T.J., Fogelman, C.**, Déjà vu or something new? The adaptation concept in the climate change literature. 2013. Geoforum, 48, p42-53 in **Simonet G.**, Une brève histoire de l'adaptation : l'évolution conceptuelle au fil des rapports du GIEC (1990 – 2014). 2015. Natures, Sciences et Sociétés, 23. [En ligne] Disponible sur : <https://www.nss-journal.org/articles/nss/pdf/2015/02/nss150018.pdf>

**BASTIDE R.** L'Anthropologie appliquée. 1971. Paris, Payot.

**Bertrand F., Rocher L.**, L'intégration du changement climatique dans l'action publique locale », in **Béal V., Gauthier M., Pinson G., (Dir.)**. Le développement durable changera-t-il la ville ? Le regard des sciences sociales. 2011. PUSE, Coll. TemiS.

**Bougrain Dubourg A., Dulin A.**, L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour une transition écologique ; Les avis du Conseil économique, social et environnemental. 2013. Les éditions des Journaux officiels.

**Bourquard C.**, Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne. Cahiers de l'action, 2016/1 (N° 47), p. 21-24. [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-cahiers-de-l-action-2016-1-page-21.htm>

**Bord, R. J., R. E. O'Connor et A. Fisher**, In what sense does the public need to understand global climate change? 2000. Public Understanding of Science, 9, 205-218.

**Carlino V., Stein M.** (dir.). Les paroles militantes dans les controverses environnementales. Constructions, légitimations, limites. 2019. Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, series: « Questions de communication ». 374p.

**CESE**, Vingt ans de lutte contre le réchauffement climatique en France : bilan et perspectives des politiques publiques. 2015. [En ligne]. Disponible sur : [https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2015/2015\\_12\\_lutte\\_rechauffement\\_climatique.pdf](https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2015/2015_12_lutte_rechauffement_climatique.pdf)

**Chateauraynaud F. & Debaz J.**, Aux bords de l'irréversible. Sociologie pragmatique des transformations. 2017, Paris. Editions Pétra, coll. « Pragmatismes ». 646p.

**Chauvier E.**, Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard. 2017. Coll. Griffé. Eds. Anacharsis. 208p.

**Dewey J.**, Logique : la théorie de l'enquête. 1938, Paris. PUF (rééd. 1993).

**Fressoz J-B.**, L'apocalypse joyeuse, une histoire du risqué technologique. 2012. Le Seuil. 320p.

- Firode A.**, Représentation et théorie : une analyse critique du point de vue constructiviste. 2013. Recherches en éducation n° 17. p. 15-29
- GIEC**, Special Report. Global Warning of 1.5°C. 2018. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- GRAINE ARA**, Le dossier n°9, Faisons ensemble, ça réchauffe !. 2014. [En ligne] Disponible sur : <http://graine-auvergne-rhone-alpes.org/DOC/Dossiers/dossier9.pdf>
- Lévis G.**, L'intervention dans l'urgence, une opportunité à saisir pour le sociologue praticien ?. Sociologies pratiques, 2016/1 (HS 2), p. 129-136 [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-sociologies-pratiques-2016-1-page-129.htm>
- Gorz, A.**, Métamorphoses du travail. Quête du sens. 1988 Critique de la raison économique, Paris, Galilée.
- Herreros G.**, Au-delà de la sociologie des organisations. Sciences sociales et intervention. 2008. ERES, « Sociologie économique », 304 pages. [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/au-dela-de-la-sociologie-des-organisations--9782749208862.htm>
- Ingold, T.**, L'anthropologie comme éducation. 2018. PUR. Coll. Paideia. 122p
- Jacqué M.**, L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique. Cahiers de l'action, 2016/1 (N° 47), p. 13-19. [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-cahiers-de-l-action-2016-1-page-13.htm>
- Jonas H.**, Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique, Cerf, Paris, 1979.
- Lascoumes P.**, Les ambiguïtés des politiques de développement durable ». 2001. Université de tous les savoirs, tome 5, éditions Odile Jacob, Paris.
- Lascoumes P.**, « Conclusion », dans : Lascoumes P. éd., *Action publique et environnement*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2012, p. 123-125. [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/action-publique-et-environnement--9782130594826-page-123.htm>
- Lebourgeois M.**, Les stratégies de communication des ONG environnementales : le cas de Greenpeace et de WWF. 2010. Institut d'études politiques de Lyon. 56p.
- Libaert T.**, La transparence en trompe-l'œil. 2003. Paris, Éditions Descartes et Cie.
- Libaert T.**, Communication et environnement. Le pacte impossible. 2015. Paris, PUF.
- Maurel C.**, Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation. 2010. Paris, Harmattan. 244p.
- Mills C.W.**, L'Imagination sociologique. 1997. Paris. La Découverte.
- Moscovici S.**, Psychologie des minorités actives, 1979. Paris, PUF.
- Peretti-Watel P., Hammer B.**, « Les représentations profanes de l'effet de serre », Natures Sciences Sociétés, 2006/4 (Vol. 14), p. 353-364. [En ligne] Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-natures-sciences-societes-2006-4-page-353.htm>



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

**Olivier De Sardan J-P.**, La politique du terrain. Enquête, 1 | 1995. [En ligne] Disponible sur : <http://journals.openedition.org.bibelec.univ-lyon2.fr/enquete/263>

**OMM & PNUE**, Bilan 2001 des changements climatiques. Rapport de synthèse. 2001. [En ligne] Disponible sur : [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/08/TAR\\_syfull\\_fr.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/08/TAR_syfull_fr.pdf)

**ONERC**, Plan National d'Adaptation au changement climatique. 2010.

**Owen, S.**, Public attitudes to climate change, motivators and barriers to action: Newcastle and the North East. 2005. Brand Strategy & Research.

**Papadimitriou, V.**, Prospective primary teacher's understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. 2004. Journal of Science Education and Technology, 13, 2, 229-307.

**Patchen, M.**, Public attitudes and behavior about climate change: What shapes them and how to influence them. 2006. West Lafayette: Purdue Climate Change Research Center.

**Reeves H.**, Patience dans l'azur. L'évolution cosmique. 1988, Paris. Le Seuil. Coll. « Points Sciences ». 304p.

**Réseau Ecole et Nature**, Guide pratique d'éducation à l'environnement. Monter son projet. 2001, Lyon. Chroniques Sociales. 387p.

**Réseau Ecole et Nature**, L'EEDD au cœur du « Paradoxe 21 » : Texte d'orientation politique. 2006.

**Rudolf F.**, La réception territoriale du changement climatique ou comment le changement climatique contribue à l'émergence de territoires et de politiques climatiques spécifiques. 2012. VertigO [En ligne], Hors-série 12.

**Servigne P., Stevens R.**, Comment tout peut s'effondrer ? Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes. 2015, Paris. Editions Le seuil coll. « Anthropocène », 304p.

**Urgelli B.**, Résumé sur les changements climatiques à l'intention des décideurs, établi par le groupe de travail 1 du GIEC. 2003. [En ligne] Disponible sur : <https://planet-terre.ens-lyon.fr/article/giec-rapport-1995.xml#aerosols>

**Urgelli B., Simonneaux L., Le Marec J.**, Complexité et médiatisation d'une question socialement vive, le cas du réchauffement climatique. 2011. In **Legardez A. & Simonneaux L.**, Développement durable et autres questions d'actualité, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. (p.67-88). Dijon : éducaagri Editions

**Von Uexküll J.** Mondes animaux et monde humains. Trad. Muller P., 1956. Denoël, Paris. 195p.

**Wagner A-C.**, « Champ ». Les 100 mots de la sociologie Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? » [En ligne] Disponible sur : <http://journals.openedition.org.bibelec.univ-lyon2.fr/sociologie/3206>

**Wagner, W.**, Fields of research and socio-genesis of social representations : a discussion of criteria and diagnostics. 1994 Social Science Information, 33, 2, pp. 199-228

## Sites

**Bourg D.**, in Data Gueule, Climat : le thermomètre et le philosophe – Spécial 2°C avant la fin du monde ». 2015. [En ligne] Disponible sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=v4Z9sjVmj7c>

**CREA Mont-Blanc.** Le changement climatique et ses impacts dans les Alpes. 2019. [En ligne] Disponible sur : <https://www.atlasmontblanc.org/fr/le-changement-climatique-et-ses-impacts-dans-les-alpes>

**Club du développement durable de la métropole de Lyon.** Plan d'éducation au développement durable : éléments d'évaluation et perspectives. 2015. [En ligne] Disponible sur : <https://blogs.grandlyon.com/developpementdurable/files/2013/02/CR-r%C3%A9union-Club-17-septembre-2015-V11.pdf>

**DREAL AuRA.** Le Plan Climat Air Energie Territorial en Auvergne-Rhône-Alpes. 2016. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.auvergne-rhone-alpes.developpement-durable.gouv.fr/le-plan-climat-air-energie-territorial-en-auvergne-a9589.html>

**Grand Lyon.** PCAET. Rapport environnemental du PCAET. 2019. [En ligne]. Disponible sur : [https://www.grandlyon.com/fileadmin/user\\_upload/media/pdf/grands-projets/concertation-reglementaire/20190429\\_rapport-environnemental-pcaet.pdf](https://www.grandlyon.com/fileadmin/user_upload/media/pdf/grands-projets/concertation-reglementaire/20190429_rapport-environnemental-pcaet.pdf)

**IPBES,** Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services. 2019. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.ipbes.net/global-assessment-report-biodiversity-ecosystem-services>

**Journal de l'environnement.** Le GIEC : 25 ans d'expertise. 2013. [En ligne] Disponible sur : <http://www.journaldelenvironnement.net/article/le-giec-25-ans-d-expertise,37006>

**Météo France.** Rhône-Alpes. L'évolution constatée du climat et les tendances des évolutions du climat au XXIème siècle. 2019. [En ligne] Disponible sur : <http://www.meteofrance.fr/climat-passe-et-futur/climathd>

**Réseau Ecole et Nature,** Qui sommes-nous ? [En ligne] Disponible sur : <http://reseauecoleetnature.org/qui-sommes-nous.html>

**ONSM,** L'ANMSM annonce une fréquentation en hausse pour cet été dans les stations de montagne. 2019. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.anmsm.fr/actualites/l-anmsm-annonce-une-frequentation-en-hausse-pour-cet-ete-dans-les-stations-de-montagne>

**Observatoire régionale des effets des changements climatiques (ORECC).** Effets attendus du changement climatique en Auvergne-Rhône-Alpes. 2017. [En ligne] Disponible sur : <http://orecc.auvergnerhonealpes.fr/fr/thematiques/climat.html>

## Annexes

### Annexe 1 : Récapitulatif de la chronologie de la diffusion des objectifs du développement durable par les conférences internationales et européennes (Swarwell & Le Flamanc, 2010)

1960 : Conférence de Rome qui dénonce le danger d'une croissance économique et démographique exponentielle du point de vue de l'épuisement des ressources.

1972 : Conférence des Nations Unies sur l'Environnement humain à Stockholm à partir du problème des pollutions et pluies acides dans le Nord de l'Europe qui favorise la création de nouveaux organismes nationaux de protection de l'environnement et du PNUE (Programme des Nations Unies pour l'Environnement).

L'expression « sustainable development » apparaît dans les années quatre-vingts pour la première fois dans un document de l'UICN (Union Internationale Pour la Conservation de la Nature).

1983 : création de la CMED (Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement) dont l'objet est de concilier les intérêts contradictoires des pays du Nord et du Sud. C'est dans ces circonstances que Madame Brundland, directrice du CMED, utilise le terme de « développement durable » dans un rapport (Rapport Brundland) devenu célèbre, « Notre avenir à tous », où elle met en évidence qu'il « convient de répondre aux besoins des générations actuelles, sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » en prenant en compte trois piliers : les aspects écologiques, économiques et environnementaux.

1992 : Sommet de la Terre. La Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (CNUED) se tient à Rio de Janeiro. Ce sommet va élever au rang de concept la notion de développement durable et suggère de définir des programmes d'Actions 21 incitant les États et les collectivités à élaborer des agendas 21.

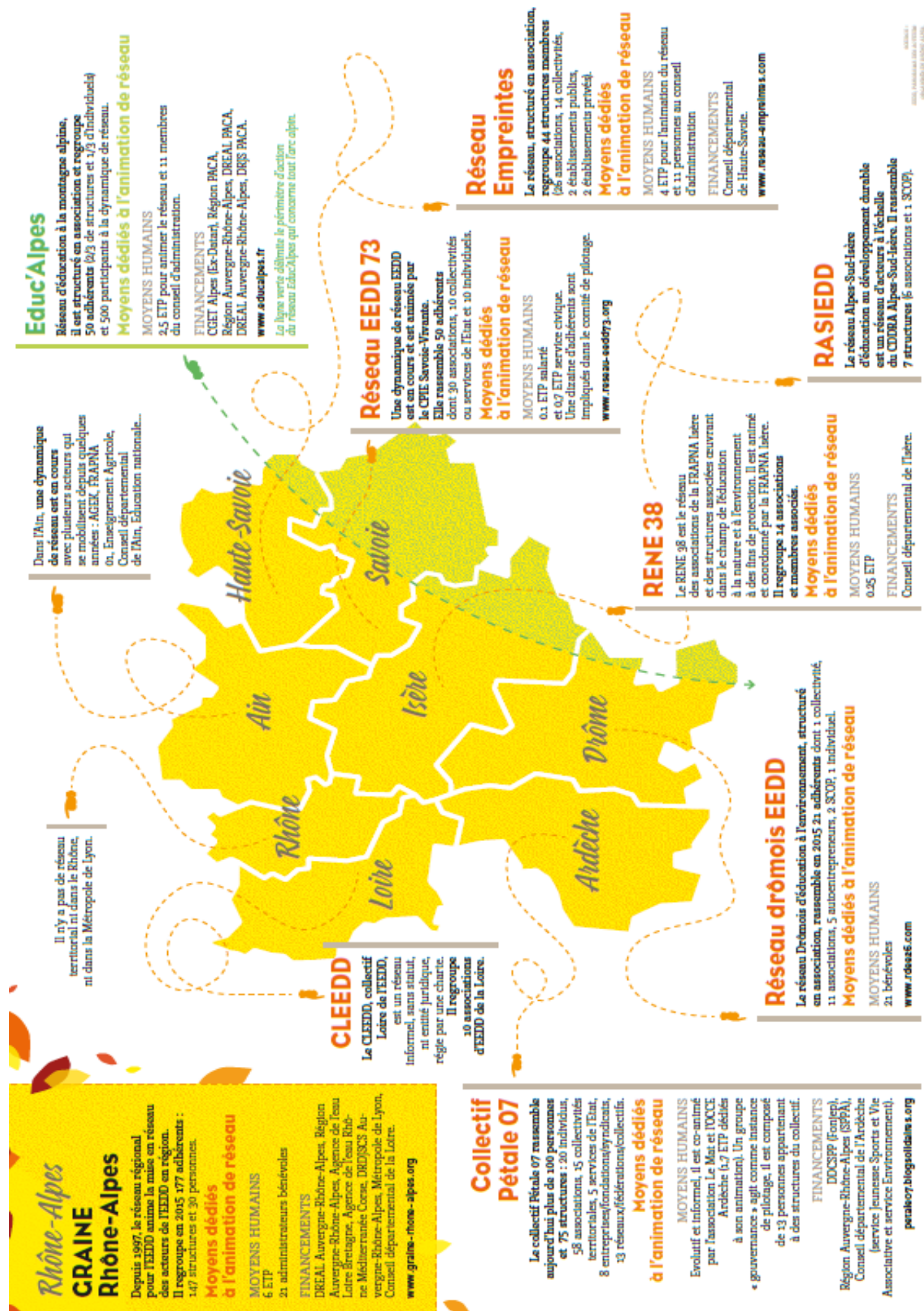
1995 : Sommet mondial pour le développement social à Copenhague où pour la première fois la communauté mondiale prend l'engagement d'éradiquer la pauvreté absolue.

1997 : Signature du protocole de Kyoto dont l'objectif vise à la réduction entre 2008 et 2012 des émissions totales de plusieurs gaz responsables de l'effet de serre d'au moins 5 % par rapport aux émissions de 1990. Par ailleurs, ce document engage les pays industrialisés.

2002 : Sommet de Johannesburg qui permettra une première évaluation des programmes d'action 21.

Sommet de Poznan de décembre 2008 : qui marque l'ultime étape d'une série de conférences annuelles organisées sous l'égide de l'ONU. C'est véritablement le début d'un compte à rebours au terme duquel les 192 du pays signataires de la Convention de l'ONU sur les changements climatiques devront obligatoirement aboutir à Copenhague en décembre 2009.

# Annexe 2 : La carte des réseaux et collectifs territoriaux d'EEDD en Auvergne-Rhône-Alpes



## Annexe 3 : Récapitulatif des entretiens réalisés

<b>Poste de l'interviewé.e et éléments de précision sur sa structure</b>	<b>Thème de l'entretien</b>	<b>Durée</b>
Directrice d'une association d'éducation à l'environnement à partir d'approches artistiques	Approche sensible des changements climatiques	43''
Animatrice-nature d'une association de protection de la nature	Création d'une nouvelle offre pédagogique sur les changements climatiques	28'
Glaciologue et animateur-nature bénévole	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	38''
PhD en physique des particules et AMM	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	2h25''
Responsable pédagogique d'une association d'EEDD	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	48''
Animateur-nature dans un parc animalier	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	57''
Animateur-nature indépendant	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	1h34''
Etudiant.es en science de l'éducation	Perceptions et représentations des changements climatiques à Lyon	31''
Animateur-nature en transition vers la conception d'une école pédagogique	Approches et expériences d'animations en EEDD	3h24''
Glaciologue-formatrice pour éducateur.rices	Motivations et expériences d'animations/formations sur les changements climatiques	52''
Formatrice éducateur.rices (prise de note)	Motivations et expériences de formations sur les changements climatiques	1h15''
Animatrice-nature (prise de note)	Construction d'une trame pédagogique sur les changements climatiques	2h45''
AMM (fichier audio corrompu → prise de note à postériori)	Motivations et expériences d'animations sur les changements climatiques	55''
Responsable développement durable dans une station de ski	Retour sur les deux journées d'échanges- formations organisées par Educ'Alpes ; déploiement possible d'outils pédagogiques sur les changements climatiques dans la station.	41''
Reponsable service PCAET d'une collectivité territoriale des Hauts-de-France	J'ai pris contact avec « Ju' » par le biais du groupe Facebook « Transition 2030 », un groupe thématique spécialisé autour des questions d'effondrements. Nous avons échangés sur son ressenti et ses marges de manœuvre en tant que responsable technique du PCAET	Entretien par le biais du service de messagerie instantanée de Facebook.
Journées échanges-formation organisées par Educ'Alpes	Multiplés enregistrements au cours de ces journées (présentation d'outils pédagogiques...)	≈ 5h
Groupe de travail	Enregistrements des échanges au cours de l'après-midi	≈ 3h

## Annexe 4 : Tableau récapitulatif des observations

	Contexte	Entretiens
Observation 1	Rallye-Nature Foret et Urbain	1 entretien informel 1 entretien enregistré
Observation 2	Animation JDR à la MRE	X
Observation 3	Fête de la Nature dans un ENS	X
Observation 4	Découverte d'une tourbière sous statut ENS	2 entretiens informels
Observation 5	2 Journées échanges-formation dans le Parc National du Mercantour	Multiple enregistrements - présentation d'outils pédagogiques
Observation 6	Groupe de travail	Multiple enregistrements

## Annexe 5 : Exemples de canevas d'entretien

### **Exemple n°1 : Canevas utilisé auprès d'une glaciologue-formatrice sur les changements climatiques :**

Quelle est ton expérience d'accompagnatrice à propos des changements climatiques ?  
Qu'est-ce que tu proposes ? Comment tu en parles des CC ?

Comment ça a démarré ? Qu'est-ce que tu souhaites délivrer comme message ?

Quelles sont les animations que tu proposes et pourquoi celle-ci plutôt que d'autres ?

Comment tu sens les gens qui partent de la sortie ? Est-ce que tu as des liens à posteriori avec eux ?

Quels sont les profils des participants à tes sorties ? Plutôt âgés, jeunes, csp +... ?

Comment tu as vécu la journée échange-formation en 2017 ? Les points forts des échanges sur le rôle/posture de l'animateur.

Quelles sont les difficultés que tu rencontres pour parler des changements climatiques ?

Est-ce que tu as des sorties de prévues prochainement, auxquelles je pourrais participer ?

**Exemple n°2 : Canevas utilisé auprès d'un animateur-nature qui souhaite développer son offre d'animation sur les changements climatiques**

**Parcours perso :**

Tu faisais quoi avant ?

Pourquoi avoir créé ton entreprise en indépendant ?

**Sorties actuelles :**

Est-ce que tu pourrais m'expliquer le message que tu essayes de faire passer au travers du Rallye Forêt/Urbain et de chacune des animations qui le compose ?

Comment tu ressens les gens après les sorties ? Qu'est-ce qu'ils te disent généralement ?

Sur quel ressort tu préfères t'appuyer personnellement ? (Scientifique, ludique, émotif... ?)  
Pourquoi ?

**Recueil P/R :**

Est-ce que tu connais cette pratique ? Tu t'en sers ? Est-ce que ça t'es utile ?

**Les publics :**

Avec quels publics tu travailles ?

Quel est ton rôle / tes objectifs en tant qu'animateur ?

Sur quelles informations tu mets l'accent selon les publics ?

**Les changements climatiques :**

Pourquoi tu t'intéresses à ce sujet ? Quels enjeux ?

Quel message tu aimerais délivrer (comme dans l'ébauche d'animation que tu m'as montrée ?)

Est-ce qu'on te parle souvent des changements climatiques durant tes animations ? Qui t'en parle le plus ?

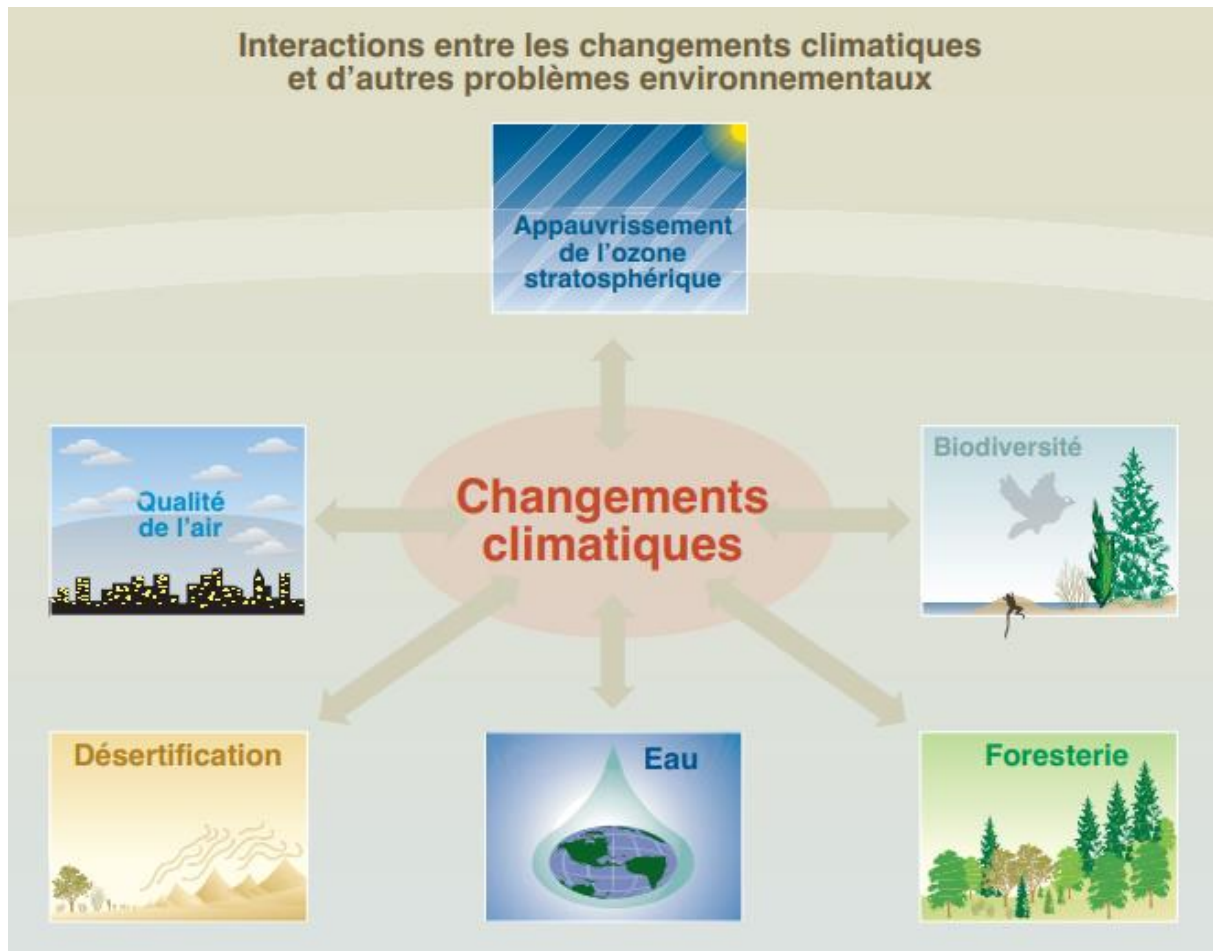
Qu'est-ce que tu vois comme limites à aborder ce sujet ? Quelles craintes as-tu dans ton changement de pratiques ?

Est-ce que tu aurais d'autres idées d'animations sur les CC ?

J'ai remarqué, à plusieurs reprises, que les animations sur les CC directement n'attiraient pas. Comment tu penses les aborder dans ton projet ?

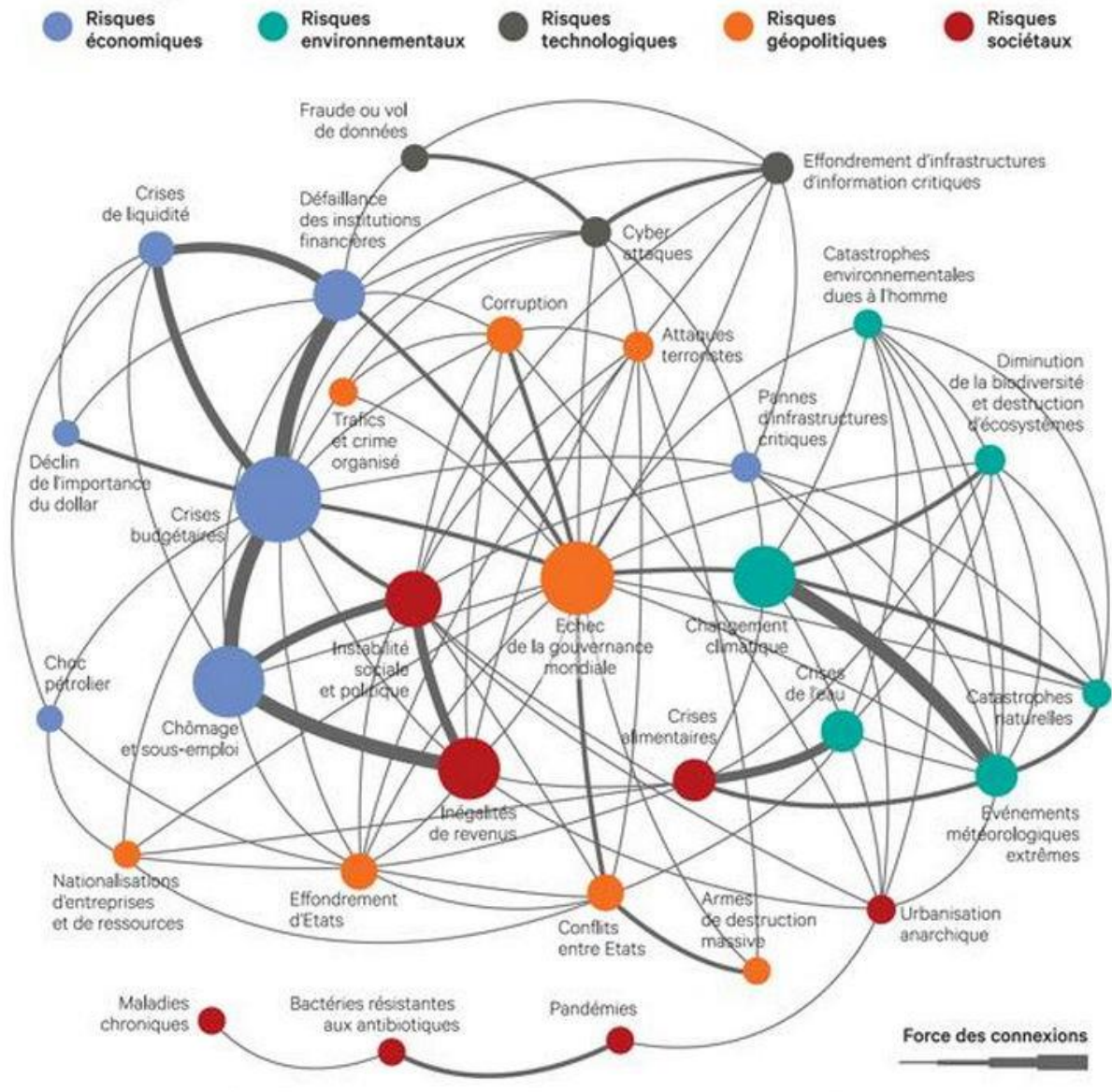


Annexe 6 : Interactions entre les changements climatiques et d'autres problèmes environnementaux *in* OMM & PNUE, 2001



Annexe 7 : Les principaux risques mondiaux et leurs interconnexions.  
 World Economic Forum de Davos, 2014 *in* Absol Vidéos,  
 L'effondrement de notre civilisation industrielle. 2019.

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=K01MnnOV-u4&t=957s>



## Annexe 8 : Proposition de trame pour une synthèse diffusable du groupe de travail – Echanges d’expériences, de savoirs et de pratiques : comment animer les changements climatiques ?

### 1) Pourquoi cette rencontre ?

Une enquête socio-anthropologique à l’origine de la démarche : les défis cognitifs des changements climatiques pour les éducateur.rices à l’environnement

- Présentation de la demande du GRAINE ARA et d’Educ’Alpes auprès de la BDS
- Reformulation vers de nouveaux enjeux : identifier les difficultés expérimentées et dégager collectivement des solutions.
- ⇒ Organisation du groupe de travail : Comment animer les changements climatiques ?

### 2) Présentation des outils d’éducation populaire utilisés pour l’animation du groupe de travail

- Photo-expression créée par Educ’Alpes
- Groupe d’interview mutuelle
- Questionnements collectifs
- Grille d’analyse collective

### 3) Présentation des éléments émergents

- Quelques expériences d’utilisation d’outils pédagogiques sur CC, besoin de préciser/peaufiner/construire
- Les approches (scientifiques/émotions...) ⇒ Mêler avec le ressenti personnel des acteurs (peurs, appréhensions, manque de légitimité ⇒ Création d’espaces d’expression
- La communication : saupoudrer (une expression utilisée par une participante qui est bien intéressante, pour dire qu’il faut glisser des éléments de sensibilisation des changements climatiques avec parcimonie dans les animations pour ne pas faire repousser) ou afficher directement dans le titre de l’animation, au risque de rebuter de potentiel.les participant.es ?
- Le public : la crainte du climato-sceptique, s’adapter aux différents niveaux de connaissances du sujet, que répondre lorsque des participant.es demandent « que pouvons-nous faire ? »...
- Les effondrements sociétaux : faut-il lier les problématiques associées aux changements climatiques aux réflexions des collapsologues ? Quelle responsabilité dans la transmission auprès du public d’un sujet aussi lourd, comment accompagner pour ne pas laisser les individus démunis ?

### **3) Perspectives**

- Volonté d'aboutir à un plan d'action plus personnel, à partir de sa situation. Le temps nous a manqué mais il serait intéressant de poursuivre dans ce sens.
- Utilisation de l'outil "Preneur de mains" ⇒ Une finalité positive avec l'envie de se retrouver et de continuer à échanger sur ces questions pour adapter et développer nos pratiques d'animations.
- Des outils à expérimenter : les chapeaux de Bono, individuellement et collectivement ;
- Reproduire l'expérimentation

## Annexe complémentaire

A partir de mon immersion lors d'animations d'éducation à l'environnement, complétés par des entretiens, prenant la forme de conversations, j'ai pu approcher la diversité des actions et des problèmes que rencontrent les éducateur.trices. A travers les entretiens, les temps informels avant ou après les animations et durant le groupe de travail, les échanges nous ont amenés à aborder de nombreux points (motivations pour parler des changements climatiques, posture d'animation, principe de communication environnementale...). Mais j'en retiendrais deux principaux, pour leur récurrence, la place et l'intensité qu'ils ont pris tout au long de l'enquête :

- la diversité et la pertinence des approches pédagogiques classiques en EEDD, mobilisables pour parler des changements climatiques, en intégrant la sensibilité des éducateur.rices et l'intérêt qu'ils en perçoivent.
- la diversité des épreuves et des défis identifiés par les éducateur.rices à l'environnement, entre remise en question multiple de leur légitimité professionnelle et demande de pistes d'actions (que puis-je faire ?) de la part des participant.es aux animations, demandes qui sont identifiées comme insatisfaites par les éducateur.rices à l'environnement.

Je vous propose ainsi, dans cette annexe, de développer plus précisément ces points, en articulant les différents points de vue des acteur.rices rencontrés, de manière à en faire ressortir une vision globale.

### 1. La diversité des approches pédagogiques pour parler des changements climatiques

*« Alors ouais, c'est vrai que ce qui m'intéresse pas mal, c'est d'essayer de pas trop passer par l'approche intellectuelle, tout ce qui va être connaissances scientifiques, des choses comme ça, parce que les gens... ça parle pas à beaucoup de monde... si t'as des soucis avec le terme "changement climatique" et que tu commences à expliquer avec des arguments scientifiques, comme le forçage radiatif, c'est sûr que tu perds encore une grande partie des gens qui pourraient être intéressés . »* (Un éducateur scientifico-émotif)

L'une des caractéristiques des changements climatiques comme thématique d'action pédagogique est sa dimension globale et systémique. Cela invite spontanément, par calque, à envisager des approches pédagogiques mêlant dimension "scientifique" et "système", pour

en expliquer les mécanismes et les conséquences. Ainsi, l'approche pédagogique scientifique repose sur l'idée selon laquelle « l'environnement devient une source inépuisable d'expériences, d'observations pour vérifier des hypothèses et construire des expérimentations dans un processus permanent d'essais/erreurs. Cette approche est calquée sur les démarches des sciences dites dures (expérimentales, déductives et rationnelles)». Pour sa part, l'approche pédagogique systémique consiste à « prendre en compte la complexité des réalités environnementales sous la forme d'un système. Il s'agit de prendre en compte non seulement les éléments biophysiques en jeu dans l'environnement mais également leurs relations et leurs interactions mutuelles. Le principe fondamental de la logique systémique est que « le Tout est plus que la somme des parties »».

Cependant, la complexité des concepts scientifiques pour parler des changements climatiques peut impressionner, autant les éducateur.rices que les participant.es. Face à cela, d'autres approches, à partir des dimensions émotives et sensibles permettent de s'ancrer dans le local, autant géographique, territorialisé, que psychologique, relatif au ressenti des individus. Selon cette logique, l'approche pédagogique sensorielle préfère alors une appréhension de « l'environnement en sollicitant les cinq sens, notamment ceux que nous n'avons pas l'habitude de solliciter consciemment et activement dans l'environnement (ex : étude d'un paysage sonore) ». Mais l'inégalité territoriale des impacts des changements climatiques, particulièrement dans leur dimension visible, ne facilite pas l'usage de cette approche. Il est plus « facile » d'exposer les impacts des changements climatiques dans les Alpes, qu'en plein centre-ville de Lyon. C'est pourquoi, en complément, le recours à l'expression des émotions ressenties vis à vis de ce sujet par les participant.es permet de pallier à cette déficience visuelle.

Durant les entretiens et les temps collectifs (groupe de travail, journées d'échanges-formation avec Educ'Alpes), ces questions autour des approches pédagogiques ont occupés une place importante (présentes dans 11 sur 17 entretiens). Mais alors, quelle approche est pertinente pour parler des changements climatiques ? Pourquoi ? Ce sont des questions que j'ai posé aux interviewé.es et je montrerais ici les différents points de vue exprimés.

## Entre sciences et émotions

Plusieurs des acteur.rices interviewé.es (6) pointent la nécessité de passer par une pluralité d'approches pédagogiques, soulignant la complémentarité de celles-ci pour parler des changements climatiques. Néanmoins, il n'est pas facile pour tout un chacun de manier cette

complémentarité. Dans l'extrait suivant, l'interviewée explique que sa sensibilité personnelle, probablement influencée par sa formation professionnelle initiale en glaciologie, ne lui permet pas d'utiliser dans de bonnes conditions des outils pédagogiques passant par une approche sensible :

*« Alors nan, justement, moi je suis pas trop approche sensible. Effectivement, c'est plutôt une approche scientifique. Et du coup, là, c'était juste le land art, c'était pas vraiment du land art d'ailleurs, j'me servais des éléments naturels autour de moi comme support d'explication, c'est plutôt ça. Euh c'est vrai que tous les outils land art et tout, c'est pas un truc que... C'est pas que je trouve ça pas bien, mais c'est que c'est pas ma fibre, voilà, je m'en sers pas trop »* (Une glaciologue-formatrice)

Cependant, pour un jeune AMM, le problème de l'approche sensible n'est pas tant celui de la préférence personnelle. En effet, si celui-ci souligne en premier lieu la limite d'une posture qui se voudrait trop proche d'un scientisme dogmatique, qui amène inévitablement à une montée des conflits dans les échanges et qui conduit à terme à l'échec du dialogue, il reconnaît également comme limite de l'approche sensible, la trop grande focale mise sur l'individu, ce qui a pour effet de la rendre trop peu déployable, diffusable, à grande échelle :

*« Si tu vas avec des arguments scientifiques pour convaincre les gens, au bout de deux heures tu t'engueules avec tout le monde. Ça marche pas. Alors que, ce que j'ai constaté qui fonctionne, le problème c'est qu'il fonctionne à trop petite échelle et à trop long terme, c'est le passage par le sensible et les émotions. J'ai des animations que j'ai piqué aussi chez Educ'Alpes : tu fais passer un moment où tu fais attention au bruit des oiseaux, aux goûts... T'as déjà goûté la gentiane ? [...] En fait, c'est une stratégie, on va pas les toucher par des arguments scientifiques. On va les toucher par ce qu'ils aiment. »* (Un PhD en physique des particules - AMM)

Malgré cela, pour cette autre formatrice, l'intérêt premier de l'approche sensible est la possibilité qu'elle offre pour créer des espaces d'expression des émotions, éléments importants quand on parle des changements climatiques. En effet, la souffrance psychique ressentie par les individus face à la dégradation progressive de leur environnement, aussi appelée "solastalgie" (Albrecht & al., 2007) ou "éco-anxiété" est un aspect à ne pas délaissier dans les animations, même si les perspectives ne sont pas énormes :

*« Souvent, sur ce qui est sur le plan des émotions, ça suffit simplement de pouvoir dire comment je me sens. Il n'y a pas forcément besoin après, d'aller chercher des solutions... Je pense qu'on peut faire un lien... Des fois juste dire, savoir qu'on est entendu par les autres, à ce moment-là, plutôt que de le garder pour soi, avec le truc qui grandit, qui met dans le mal-être... »* (Une éducatrice-sensible)

Mais pour cette autre animatrice, l'importance de laisser les émotions et la sensibilité des individus autour de ces questions s'exprimer ne doit pas se faire au détriment de la présentation de connaissances scientifiques :

*« En fait, c'est vraiment de l'apport de connaissances scientifiques et de données scientifiques qui est importante, plutôt que sur la conception d'outil ou comment en parler. C'est vraiment les questions purement de connaissances qui sont importantes à avoir. C'est tout le temps des animations, des expériences on va dire, par exemple sur l'effet de serre. »* (Une animatrice-nature d'une association de protection de la nature)

Ces quelques extraits d'entretiens font ressortir l'importance de la sensibilité personnelle dans le choix des approches pédagogiques. Cependant, chaque approche a ses limites, soulignées par les interviewé.es lors des entretiens, ce qui met en avant le besoin de trouver un équilibre durant les animations entre l'expression des émotions et le recours à des connaissances scientifiques, qui elles-mêmes suscitent des émotions qu'il faut pouvoir laisser s'exprimer pour avancer plus sereinement. Les émotions sont des éléments fondamentaux des mobilisations collectives (Traïni, 2009) et font partie intégrante des processus démocratiques (Blondiaux & Traïni, 2018).

*« Nous sommes confrontés à la double nécessité de tenir l'émotion à distance et de ne pas en nier l'existence ni comme obstacle ni comme vecteur des apprentissages et du développement. »* (Meirieu ; 2018).

## 2. La diversité des épreuves dans la sensibilisation aux changements climatiques

Au travers des entretiens, des problèmes multiples ont été soulevés par les interviewé.es. Ces problèmes mettent en avant la spécificité des changements climatiques comme nouvelle thématique d'animation et forment un ensemble d'épreuves à traverser pour améliorer l'efficacité des actions pédagogiques déployées. De manière générale, ces épreuves s'inscrivent



dans un aspect que je nommerais “la capacité d’agir”, c’est à dire un ensemble d’éléments qu’il faut pouvoir surmonter pour atteindre ses objectifs d’actions. Cette partie sera donc divisée en deux points, chacun représentant un problème identifié par les interviewé.es pour passer à l’action. Le premier point fait référence à la “capacité d’agir” personnelle, vécue par l’éducateur.rice pour proposer des animations, autour des aspects de légitimité et de manque de connaissances pour parler des changements climatiques. Le second point s’attache à analyser la rencontre entre les éducateur.rice et les publics : que proposer aux participant.es, qui dorénavant informé.es sur l’état de la situation climatique, souhaitent agir, quand soi-même, en tant qu’éducateur.rice, il est difficile de savoir quoi faire ?

## 2.1 Légitimité en question

Je souhaite proposer ici une approche de la légitimité différente de sa vision classique, propre à la philosophie politique. En effet, selon cette vision, la légitimité est associée à l’idée de justice, un critère externe à l’individu, c’est-à-dire des conventions et des lois (Guéguen ; 2014 : 3). Ici, il s’agit plutôt du sentiment de légitimité professionnelle, à travers la reconnaissance mutuelle des pairs, mais aussi, et surtout, des publics participants aux animations d’éducation à l’environnement. Comment se construisent ces questionnements autour de sa légitimité, en tant que professionnel.le de l’éducation à l’environnement, pour parler des changements climatiques ? Durant les entretiens, cette question de la légitimité est souvent apparue (7 sur 17 entretiens), mais par des voies différentes.

Une première approche tient, une fois de plus, à la complexité de la thématique des changements climatiques. Dans l’extrait qui suit, l’animateur propose une illustration de cette complexité par la rencontre entre la multiplicité des explications proposées et des sujets pouvant être abordés. Ainsi, pour soi-même, en tant que professionnel.le, il est déjà difficile de s’y retrouver quand on n’est pas initié.e :

*« Parce que sur le massif du Mont Blanc, on a quand même autant de voies d’explications que de bonhommes qui expliquent je pense. Parce que ça va des étages montagnards, à la fonte des glaciers, aux voies d’alpinismes, au ski, à l’escalade... ‘Fin il y a tellement de choses à expliquer que c’est... pour moi c’est assez compliqué de trouver ma ligne de conduite sur cette animation-là [de lecture de paysages] je l’avoue. »* (Un animateur-nature dans un parc animalier des Alpes du Nord)

Davantage encore, “trouver sa ligne de conduite” nécessite de passer par la recherche de formation et d’informations, pour se sentir plus à l’aise avec le sujet, ce qui n’amène pas nécessairement à récolter des informations exactes. Dans l’extrait suivant, collecté lors du groupe de travail, la participante raconte au groupe ses déboires lors d’une formation qu’elle a suivie. Entre les arguments climatosceptiques proposés par le formateur et le soutien passif apporté par les autres stagiaires, elle-même s’est senti quelques peu désarmée :

*« Et pour revenir un peu là-dessus, il y a pas très longtemps, j’étais en formation accompagnateur, c’était pour un sujet de géologie et l’intervenant nous a fait une espèce de laïus climatosceptique, en nous disant qu’il n’était pas sûr du réchauffement climatique, il a clairement avancé sa posture climatosceptique... Alors moi je bouillais forcément ! Et il nous disait “Oh mais ça fait longtemps que ça se réchauffe, depuis la dernière glaciation !”. Alors oui, depuis la dernière ère glaciaire, forcément, il fait plus chaud. Et il disait “Oui, au Moyen-Age, il faisait plus chaud que maintenant...” il n’a pas sorti des explications, il a juste balancé n’importe quoi, devant son public attentif d’accompagnateurs, mais qui n’était pas forcément réactif... Parce qu’ils ne savent pas forcément, quand t’entends ça, t’as pas le contre-argument dans la tête... Moi j’ai trouvé ça hyper dur de trouver une phrase, parce que t’as pas trop le temps, t’es là, t’es stagiaire, pour démonter... Surtout qu’après, j’ai covoyagé avec un accompagnateur qui avait suivi la formation et du coup, je me suis dit que j’allais pouvoir en discuter avec lui, qu’il était bizarre son laïus au mec etc. Il ne mouftait pas, puis au bout d’un moment, il a fini par dire que c’était un sujet tabou, genre tais-toi, tu m’emmerdes ! »*  
(Une glaciologue-formatrice durant le groupe de travail)

Cette expérience semble l’avoir marqué, car lors des formations pour les AMM qu’elle propose, elle tient à insister sur les points de contre-argumentation face à des discours climatosceptiques, à la fois pour ne pas se laisser perturber dans son action pédagogique et pour garder, asseoir sa légitimité en tant que professionnelle :

*« Pour l’aspect sciences, je pense que ça dépend vraiment aussi du public auquel tu t’intéresses. Si tu vas parler vraiment des connaissances scientifiques sur le climat, on passe par là ou pas forcément, mais moi je trouve que ça peut être plus dur dans le cas où tu te retrouves face à quelqu’un qui va te descendre... Et si t’as aucun bagage derrière, pour lui dire attend, ça c’est pas vrai, ça se passe pas comme ça... Et du coup, moi j’avais trouvé ça important pour les accompagnateurs, j’avais repris tous les points phares des climatosceptiques pour leur dire c’est faux parce que... Du coup, je me disais, faut être un petit peu armé, parce que si tu n’as*

*pas ça... C' est difficile quand t' es accompagnateur et que t' es censé connaître la nature etc. de te retrouver pris en défaut des connaissances de bases sur ce thème-là, bah tu ne t' en sortiras jamais. »*

Enfin, il est bien sûr nécessaire de se former, que ce soit en auto-formation ou auprès d'autres acteur.rices qui s'intéressent à cette thématique. Mais il faut surtout pratiquer au cours de plusieurs animations, pour se sentir à l'aise, se faire confiance et pouvoir "gérer" des participant.es qui rejettent en bloc le message de sensibilisation proposé durant l'animation :

*« Ça sert à rien de s'efforcer et de passer une heure face à quelqu'un en face qui fait que remettre en cause ce que tu dis, tu dépenses de l'énergie pour pas grand-chose. Mais faut pas y passer 15 ans non plus. Et puis quand même, en tout cas moi je l'ai aussi vachement appris à travers ces formations que j'avais fait et qui me dit "en fait, quand tu as un public assez fermé devant toi, bah essaye pas d'aller le convaincre encore plus", c'est plutôt "ok, ouais j'ai compris, devant moi j'ai quelqu'un qui est fermé, je vais lui donner des éléments, des guides, mais en fait, je sais d'ores et déjà que ça sert à rien que j'argumente, encore et encore, parce que en face de moi, il y aura toujours une réponse qui ne sera pas forcément rationnelle, mais qui sera une réponse qui me dira non. En fait, faut avoir conscience qu'on ne peut pas convaincre tout le monde, et qu'il y a des gens qui pensent différemment et que c'est comme ça. En tout cas, ça c'est des choses intéressantes et qui vont peut-être nous amener, effectivement, à apporter du contenu pour les prochaines formations. »* (Un responsable pédagogique d'une association d'éducation à la montagne)

## 2.2 Que puis-je faire : l'émergence d'une insatisfaction personnelle et professionnelle ?

Un autre point, apparu de manière récurrente lors des entretiens et des temps collectifs (9 sur 17 entretiens) est la question du passage à l'action et l'insatisfaction ressentie par les éducateur.rices, à l'interface de leur vécu personnel et professionnel. A l'origine de cette insatisfaction, prédomine un sentiment incapacitant quant aux solutions envisagées ou disponibles pour agir face aux enjeux climatiques :

*« Il y avait pas mal d'outils sur "comment vous vous sentez vis à vis des changements climatiques ?" Donc ça, moi je trouve ça intéressant, mais... bah je sais pas trop quoi en faire... tu vois ? Si jamais je le faisais avec des clients, je saurais pas trop sur quoi aller après... Fin*

*bah ouais, faudrait pas vous sentir comme ça... mais bon, moi aussi je me sens un peu désarmé... »* (Une glaciologue-formatrice)

D'autant que ce sentiment incapacitant amène une remise en question de son engagement professionnel. Car parfois, le constat critique de celui-ci peut décourager, même si des espoirs émergent :

*« Bah moi, je me dis ça fait quand même 12 ans que j'interviens sur ce sujet-là, les chiffres ils augmentent... Des fois, je me demande un peu... Je me dis punaise mais quel est l'intérêt. Est-ce que c'est la bonne manière de faire, de sensibiliser, d'intervenir, d'éduquer... ? En même temps, je me dis, quand je vois cette année les mobilisations qu'il y a pu avoir et les jeunes qui étaient dans la rue avec notamment des élèves avec qui je travaille, je me dis qu'il y a quand même des choses qui portent enfin, qui porte ses fruits... Il y a une jeunesse qui veut aller plus loin et donc... Il y a ce côté un peu réflexion sur la pertinence, sur ce fait d'aller aussi vite qu'on le voudrait... »* (Un responsable pédagogique d'une association d'éducation à la montagne)

Cette remise en question professionnelle, du point de vue des éducateur.rices à l'environnement, est renforcée par l'émergence d'une demande venant des publics. En effet, après une animation, la prise de conscience potentielle des participant.es fait apparaître une demande en termes de pistes d'actions, à laquelle les éducateur.rices ne savent pas forcément répondre :

*« Et il y avait le petit problème, quelque chose qu'on a identifié mais auquel on sait pas encore répondre, c'est le fait qu'il y ait, par exemple sur un public en formation, mais avec le grand public ça peut être la même chose, c'est le fait qu'il y ait une demande qui soit formulée de la part des gens, en gros "mais dites-nous ce qu'il faut qu'on fasse ?". Et qui est une demande à laquelle, en tant qu'éducateurs, on peut pas dire "on va pas vous le dire", mais en tout cas, cette demande-là qui existe, on voit que derrière il y a un besoin qui n'est pas satisfait et auquel on ne répond pas. »* (Une éducatrice-nature lors du groupe de travail)

Mais l'identification de ce problème amène des solutions possibles à proposer aux participant.es. Ainsi, face à cette demande d'engagement des participant.es, les interviewé.es pointent l'importance de remettre en cause l'aspect individuel des solutions, comme les éco-gestes, pour orienter davantage vers un engagement collectif :

*« Il y a un côté vraiment intéressant à faire ressortir plus sur ce pouvoir du collectif, parce que souvent, quand les gens, tu vois la question qui reste : qu'est-ce qu'on fait ? Dites-moi ce que je peux faire, ce que je fais, si tu leur réponds par les éco-gestes, 'fin voilà, tout le monde se rend bien compte que c'est bien, qu'il faut le faire mais tu te rends bien compte aussi que ça va pas résoudre le problème. Et du coup, leur faire prendre conscience qu'en fin de compte, ils ne sont pas tout seul et qu'il y a vraiment une dimension collective à avoir dans ce... par rapport à problème là, elle est... elle est importante et elle peut aussi enlever du poids. Tu vois, soulager un peu, de se dire... bah forcément, je ne peux pas y arriver tout seul mais à plusieurs on peut se mobiliser pour aller faire bouger ce qu'on a envie de faire bouger... »* (Une formatrice-nature lors du groupe de travail)

Ainsi, la connaissance par les éducateur.rices des réseaux locaux d'associations ou de collectifs impliqués sur la question des changements climatiques peut être une piste de proposition, d'orientation, à proposer aux participant.es qui souhaitent s'engager plus personnellement :

*« Nous on a un temps de formation sur la question de l'engagement, de comment on peut plus s'impliquer, en tant que citoyen. On cite aussi les collectifs, Pétale ou je ne sais pas quoi, des collectifs qui existent, si les personnes elles connaissent pas du tout. Comme ça, ça peut aussi ouvrir un champ, parce que les possibilités, elles ne sont pas que d'ordres individuelles dans ce que je fais maintenant. Il y a aussi tout ce que ce qui est collectif à partager. »* (Une formatrice sur les changements climatiques)

Enfin, l'aspect global de la problématique climatique touche l'ensemble des secteurs de la société. Et si cette globalité est impressionnante, elle ne doit pas faire oublier sa transversalité avec de nombreux autres thèmes, qui sont également des pistes de propositions pour répondre à la demande des participant.es :

*« Enfin disons, pour moi il y a une étape où il faudrait qu'on puisse parler [des changements climatiques] en tant que tel. Et après, il y a une étape ou en gros, tant que tu passes à l'action, on s'en fiche. Tu vois, si tu dis, bon maintenant en gros ce qu'on vous a dit c'est "par rapport au changement climatique, il y a vous dans votre pratique professionnelle, il y a vous en tant qu'individus et il y a vous et le collectif. Et pour le collectif, il faut y aller. Vous vous engagez dans un projet de territoire et vous y allez !" Et si ce projet de territoire, il y a pas forcément le mot climat dedans, ça peut être un projet sur l'alimentation, un projet sur l'énergie, sur tout ce que tu veux... »*

## Conclusion

Comme les paragraphes précédents essayent de le montrer, deux grands points interpellent les interviewé.es rencontré.es.

D'une part, des réflexions sur la pertinence des approches pédagogiques classiques en éducation à l'environnement pour aborder le thème des changements climatiques. Ainsi, celles-ci sont nécessairement multiformes du fait de la sensibilité de chacun.e des éducateur.rices. Cependant, des difficultés surgissent, que ce soit à travers le recours aux émotions ou aux connaissances : entre une trop grande individualisation, qui limite le déploiement à grande échelle des actions de sensibilisation et la mise à distance intellectuelle, qui renforce les aspects abstraits et technicistes des changements climatiques. Il faut alors rechercher un équilibre, une complémentarité entre ces aspects.

D'autre part, les retours des interviewé.es montrent un ensemble d'épreuves, de défis rencontrés pour aborder cette thématique nouvelle pour la grande majorité d'entre eux/elles. Ainsi, la remise en cause de leur légitimité s'opère à la fois par un constat honnête envers les limites de leurs propres savoirs vis à vis des changements climatiques, d'autant que le rythme de publications scientifiques et l'évolution des connaissances sur le sujet est effréné. Mais cette remise en cause s'opère également à travers des discours extérieurs, à tendance climatosceptique, qui peuvent déstabiliser. De plus, le caractère global des changements climatiques en fait un thème loin d'être clos sur lui-même : alimentation, énergie, protection de la biodiversité... autant de sujets sur lesquels de nombreux collectifs travaillent déjà et vers lesquels les éducateur.rices à l'environnement peuvent orienter les participant.es en demande d'action.

## Bibliographie complémentaire

**Albrecht & al.**. Solastalgia: the distress caused by environmental change. 2007. *Australas Psychiatry*.

**Blondiaux L., Traïni C.** (dir.), *La démocratie des émotions*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2018, 245 p.

**Guéguen H.**, Reconnaissance et légitimité. Analyse du sentiment de légitimité professionnelle à l'aune de la théorie de la reconnaissance. *Vie sociale*, 2014/4 (n° 8), p. 67-82. [En ligne]

Disponible sur : <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-vie-sociale-2014-4-page-67.htm>

**Meirieu P.**, Education et émotion(s). 2018. [En ligne]. Disponible sur : [https://www.meirieu.com/ARTICLES/education\\_et\\_emotions.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf)

**Traïni C. (dir.)**, Emotions... mobilisation ! Mobilisation !, Les Presses de Sciences Po, coll. « Sociétés en mouvement », 2009, 300 p.