L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ?

Maryse Clary, Marianne von Frenckell et Marie-Claire Domasik-Bilocq

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3941>

DOI : 10.4000/ere.3941

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Maryse Clary, Marianne von Frenckell et Marie-Claire Domasik-Bilocq, « L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3941> ; DOI : 10.4000/ere.3941

L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ?

Maryse Clary, Marianne von Frenckell et Marie-Claire Domasik-Bilocq

- 1 Une transformation des stratégies pédagogiques au sein des systèmes scolaires suppose une adhésion de la part de toutes les strates du système. Les seules volontés politiques, voire institutionnelles, peuvent se révéler impuissantes si les acteurs qui mettent en œuvre les pratiques aux différents niveaux ne s'approprient pas les changements à apporter. De la même façon, les modifications réalisées sur le terrain doivent alimenter l'évolution des prescrits institutionnels. Une intervention externe sur cet ensemble doit se fonder sur une analyse aussi globale que minutieuse afin de repérer les points d'ancrage (institutionnels et humains) et se donner les moyens d'intervenir de façon opportune pour participer à l'évolution des pratiques.
- 2 Dans le cadre d'un projet international en éducation relative à l'environnement (ErE) initié par la COI (Commission de l'Océan Indien) à la demande des États (les États « Afrique Caraïbe Pacifique » de l'Océan Indien) et financé par la Commission de l'Union Européenne (8e FED), nous avons mené une recherche-intervention qui nous a servi d'appui pour participer à l'évolution des finalités des systèmes scolaires par l'introduction de pratiques d'éducation relative à l'environnement dans les systèmes scolaires de quatre pays : Madagascar, les Comores, Maurice et les Seychelles.

La mise en place du projet

- 3 Nous nous situons dans une région composée d'une grande île et d'îles plus petites et comme le précisait Kofi Annan en 1999 à la Barbade : « *Les petits États insulaires du monde entier sont des lignes de front où se révèlent, en concentré, bien des grands problèmes de l'environnement et du développement* ». La vulnérabilité particulière des îles est reconnue, toute problématique environnementale analysée dans ces contextes révèle des situations difficiles à résoudre et rapidement irréversibles. Nous sommes, en outre, confrontés à une situation complexe où environnement et développement réagissent en boucle, où l'on ne peut traiter de l'un sans l'autre.
- 4 Il apparaît donc nécessaire de promouvoir des stratégies et un système de gestion des ressources qui soient durables au niveau local et appropriés à la culture locale tout en protégeant les ressources naturelles. L'éducation est nécessaire à tous les niveaux, pour sensibiliser et informer les adultes bien sûr, mais pour mettre l'accent en priorité sur l'éducation des jeunes, ce qui nécessite une adaptation et un changement des pratiques scolaires traditionnelles.

Le contexte

- 5 Le projet ARPEGE (Appui Régional à la Promotion d'une Éducation pour la Gestion de l'Environnement) mis en œuvre depuis janvier 2003 a pour objectif la formation d'animateurs régionaux, la formation d'enseignants (175) dans 60 écoles pilotes, l'élaboration d'outils pédagogiques et l'introduction de stratégies de projets d'ErE dans les curricula et les pratiques scolaires des quatre pays concernés.
- 6 Une mission d'identification effectuée en 1999 a analysé le bien-fondé d'une approche régionale pour la mise en œuvre d'un projet visant à introduire l'ErE dans les pratiques scolaires. Elle a défini avec précision les modalités des réalisations qui devaient voir le jour. Il s'agissait de fournir un outil pédagogique régional qui serait explicité aux enseignants par l'entremise de deux personnes formées à l'utilisation de cet outil. Cette mission d'identification est à la base des termes de référence fondant l'appel à projets.
- 7 En réponse à cet appel d'offres, le GREFE (Groupe de Recherche en Éducation et Formation en Environnement du Département des Sciences et Gestion de l'Environnement de l'Université de Liège) propose une démarche participative, s'appuyant sur une pédagogie de projet, favorisant des allers- retours entre terrain et périodes de formation ou d'accompagnement permettant une co-construction évolutive. Cette proposition est sélectionnée, car bien qu'étant en rupture avec les formulations initiales, elle paraît plus pertinente au Comité de sélection.
- 8 La Commission de l'Union Européenne est commanditaire du projet. Elle octroie des fonds à un Maître d'œuvre et Maître d'ouvrage qui est la COI. Cette dernière est une instance régionale dont la politique est définie par les Ministères des Affaires étrangères de chaque État (les quatre pays concernés par le projet et la Réunion) et elle intervient vis-à-vis de ces États par leurs représentants, les OPL (Officiers Permanents de Liaison).
- 9 L'articulation de la participation des acteurs de terrain du projet et de l'élaboration collaborative des « outils pédagogiques » s'effectue de la façon suivante : les animateurs régionaux et un représentant de chaque Point Focal National (PFN) participent à des

séminaires de formation en regroupement. Ces personnes sont chargées de former les enseignants et de les accompagner dans la mise en œuvre de projets d'ErE dans les écoles. Notre groupe de recherche intervient en tant qu'Appui Technique International (ATI) à différents moments de formation et d'animation. La coordination de cette organisation s'effectue à Maurice par le seul expert permanent du projet. La conception des outils pédagogiques s'appuie sur les projets prévus, élaborés et mis en œuvre par les enseignants.

- 10 Outre l'étendue et la complexité du projet, nous sommes conscients que, dans le contexte d'un projet régional, mettre en place une approche participative comporte d'entrée les difficultés identifiées par Bessette (2000) : *la durée de traitement d'une demande de financement* (5 ans dans le contexte de ce projet, ce qui a un effet démobilisateur), *la difficulté posée par le temps requis pour planifier un projet de manière participative* (et produire des résultats visibles pour les bailleurs de fonds) *et le manque de coordination des actions de développement dans une même région* (chaque ministère et chaque agence agissant en fonction de leurs propres priorités). Notre recherche-intervention visera, malgré ces écueils, à travailler l'efficacité de nos actions.

Une recherche-intervention

- 11 Une recherche-intervention en sciences de gestion « se traduit, au minimum, par une observation de ce qui se passe sur le terrain, et va jusqu'à l'aide à la conception et à la mise en œuvre de changements concrets au sein des organisations étudiées » (David, 2000). Dans ce contexte, ce type de recherche nous permet, en interaction avec le terrain, de comprendre le fonctionnement du système afin de l'aider à définir les stratégies utiles, les choisir et en évaluer le résultat. Nous nous plaçons comme participants essayant d'induire une réflexivité partagée et utilisons nos notes personnelles, nos rapports, ceux des différents acteurs pour étayer nos propos. Nous avons collecté les différents éléments en utilisant diverses méthodes : entretiens, comptes-rendus de réunion, journal de bord, élaboration de rapport, recommandations, etc. Nous sommes néanmoins conscients des limites de notre recherche, les prescrits du projet ne nous permettant pas toujours de réguler les actions de la façon dont nous le souhaitons.
- 12 Cette recherche-intervention répond aux cinq principes définis par David (2000), en matière de sciences de gestion :

Le principe de rationalité accrue : le chercheur n'agit ni comme observateur, ni comme expert, il réfléchit la « mise en compatibilité de relations et de savoirs nouveaux ». C'est cette opération qui constitue précisément la démarche de rationalisation. Toutes nos interventions se fondent sur ce principe. Les animations programmées visent à faire émerger ou à co-construire des savoirs. La coordination des activités nécessite une attention particulière aux relations entre les différents niveaux d'intervention.

Le principe d'inachèvement : il est impossible de spécifier à l'avance le chemin et les résultats d'une recherche-intervention, l'objectif est de générer des connaissances nouvelles de nature à faire évoluer l'organisation. Ceci nous a parfois créé certaines difficultés, les bailleurs de fonds souhaitant avoir une ligne prédéfinie.

Le principe de scientificité : le chercheur doit avoir en permanence une attitude critique par rapport aux faits, s'interroger sur les conditions de validation des savoirs mobilisés au cours de l'intervention. Ce principe est pour nous évident.

Le principe d'isonomie : la compréhension des situations doit s'appliquer à tous les acteurs. Il s'agit de mettre en place un système d'échanges qui respecte la recherche de vérité et de démocratie. Nous avons très tôt élaboré l'organigramme du projet afin d'accorder une attention aux différentes parties prenantes.

Le principe des deux niveaux d'interaction : constitués par un dispositif d'intervention et une démarche de connaissance. Les relations ne sont pas codifiées, elles se construisent en fonction de l'intervention elle-même :

La démarche de connaissance est une démarche activatrice dans laquelle le chercheur stimule la production de nouveaux points de vue. La recherche-intervention n'est pas une production de connaissances pour l'action, mais elle est constitutive de l'action. La reconstruction des acteurs et de leur légitimité dans l'action collective doit être au cœur du processus. L'action collective n'est pas le déploiement de règles ou de lois. Elle n'est pas la mise en œuvre d'un plan ni l'expression d'une régulation. Elle est encore moins une liste d'acteurs prédéterminés ou un réseau pré-établi. Elle est essentiellement un processus d'apprentissage collectif qui cherche à élaborer ses propres principes de rationalisation. (Hatchuel, 2000)

- 13 Nous avons souhaité nous appuyer sur le dispositif pour construire de la connaissance et nous en servir pour optimiser l'intervention. C'est dans cette démarche que nous effectuerons une première analyse des interventions au niveau institutionnel, nous interrogerons ensuite ce qui se passe pour les acteurs du projet.

Analyse du niveau institutionnel

- 14 Nous postulons que pour introduire une innovation (en l'occurrence la pratique de l'ErE) dans un système établi, il est essentiel de toucher tous les éléments du système ; de sensibiliser, d'impliquer toutes les strates de cet ensemble complexe. Nos interventions et analyses porteront tant sur les institutions et les acteurs institutionnels que sur les acteurs de terrain au sein du projet.

Les institutions

- 15 Les termes de référence fondant le projet ARPEGE expriment une volonté d'action régionale en situant les interventions au niveau d'enseignants d'écoles pilotes et au niveau institutionnel par une modification des curricula de formation. Aucune implication de la part des niveaux qui assurent la mise en application des programmes n'a été prévue lors de la mission d'identification. Nous devons donc, dès le début de la mise en œuvre du projet, tenter d'identifier les acteurs efficaces pour les aider à entrer dans le processus. Les stratégies seront quelque peu différentes selon les contextes.
- 16 Une première analyse révèle que notre position « d'appui technique » et les relations qui ont été prédéfinies entre les différents acteurs du projet ARPEGE nous accordent un rôle de conseil en gestion et en appui pédagogique. Elle ne nous donne pas de force de décision. Nous devons travailler selon l'organigramme précisé dans la figure 1.

FIGURE 1 : Organigramme du projet

- 17 Dans cette organisation, l'approche participative mise en œuvre fait fonctionner des interrelations, plus ou moins efficaces selon les États, entre les PFN, les animateurs régionaux (AR) et les enseignants. Nous constatons en revanche que leurs communications avec les Ministères de tutelle (éducation et environnement) sont ponctuelles et souvent unilatérales, les PFN les sollicitant et non l'inverse. Notons que les statuts nationaux des animateurs régionaux et des représentants des PFN sont variables selon les pays. Ces personnes ont été sélectionnées sur la base de leurs motivations et de leurs activités en ErE plus que de leur position institutionnelle, ce qui constitue un handicap pour la généralisation des actions.
- 18 La Commission de l'Union Européenne, bailleur de fonds, a des exigences administratives et comptables strictes. Elle les impose à la Commission de l'Océan Indien (COI) qui nous les répercute.
- 19 Notre action en ErE concerne les Ministères de l'Éducation et de l'Environnement de chaque pays. Les directives qui viennent de la COI et de notre coordination passent par le Ministère des Affaires étrangères avant d'aboutir dans les deux autres. Les relations sont unilatérales : l'OPL (Officier Permanent de Liaison) a des relations avec les deux ministères concernés suite aux souhaits exprimés par la COI ou par l'ATI (le GREFE, Appui Technique International), la réciproque n'est pas vraie.
- 20 Les interrelations de l'ATI sont réciproques avec la COI, la délégation de l'UE, les PFN, les AR et les enseignants. Nous rencontrons les différents ministères lors de nos missions, et proposons une collaboration, mais la demande émane toujours de l'ATI.
- 21 Outre les difficultés liées à la position d'ATI et aux interrelations induites, nous nous heurtons à des problèmes liés au financement des différents acteurs. Il était prévu que les animateurs régionaux soient rémunérés de façon permanente dans le contexte du projet, ils ne le seront qu'au prorata de leurs activités pour le projet. Selon les termes

- ¹⁸ La Commission de l'Union Européenne, bailleur de fonds, a des exigences administratives et comptables strictes. Elle les impose à la Commission de l'Océan Indien (COI) qui nous les répercute.

- 19 Notre action en ErE concerne les Ministères de l'Éducation et de l'Environnement de chaque pays. Les directives qui viennent de la COI et de notre coordination passent par le Ministère des Affaires étrangères avant d'aboutir dans les deux autres. Les relations sont unilatérales : l'OPL (Officier Permanent de Liaison) a des relations avec les deux ministères concernés suite aux souhaits exprimés par la COI ou par l'ATI (le GREFE, Appui Technique International), la réciproque n'est pas vraie.

- 20 Les interrelations de l'ATI sont réciproques avec la COI, la délégation de l'UE, les PFN, les AR et les enseignants. Nous rencontrons les différents ministères lors de nos missions, et proposons une collaboration, mais la demande émane toujours de l'ATI.

- 21 Outre les difficultés liées à la position d'ATI et aux interrelations induites, nous nous heurtons à des problèmes liés au financement des différents acteurs. Il était prévu que les animateurs régionaux soient rémunérés de façon permanente dans le contexte du projet, ils ne le seront qu'au prorata de leurs activités pour le projet. Selon les termes

d'une convention signée en 1998, les PFN doivent être pris en charge par les États, les frais relatifs au projet ne seront pas prévus par les Ministères. Ce contexte est totalement défavorable à l'activité des PFN qui pourraient constituer des relais primordiaux pour l'introduction de l'ErE dans les curricula de formation.

- 22 D'une manière générale, les messages circulent relativement bien entre les acteurs de terrain du projet et l'ATI, mais de façon très ponctuelle au niveau des institutions, ce qui ne permet pas une généralisation de l'introduction des pratiques d'ErE dans le système scolaire. La rigidité du cadre nécessite de nouvelles négociations lors de chacune de nos rencontres.
- 23 Avec l'aide des AR et des représentants des PFN, lors de nos activités de formation et celles d'animation sur le terrain, nous effectuons une analyse de l'organigramme des institutions dépendantes des Ministères de l'Éducation et ceux de l'Environnement afin d'identifier les lieux et moyens d'intervention (figure 2).
- 24 Le Ministère le plus concerné par l'innovation introduite par notre projet est celui de l'Éducation, et accessoirement celui de l'Environnement. Le premier peut intégrer les modifications en milieu scolaire, le second définit des priorités environnementales pour les pays. Un bureau interministériel existe dans deux pays (Seychelles et Madagascar) et est en voie de création dans les deux autres. Ces ministères ont leurs finalités spécifiques. Elles se recoupent en matière d'ErE, mais les politiques définies dans ces ministères sont fortement influencées par les propositions de diverses institutions internationales (Banque Mondiale, FAO, Union Européenne, PNUD, UNESCO, etc.).

FIGURE 2 : Organigramme institutionnel

- 25 L'identification du projet avait prévu une intervention au niveau de la base (les enseignants) et au niveau du Ministère de l'Éducation (l'introduction de l'ErE dans les curricula) en s'appuyant sur une instance : la cellule interministérielle. Lors de la mise

en œuvre du projet, il apparaît que seuls quelques acteurs du projet se situent dans l'organigramme institutionnel (directeurs d'école, inspecteurs, animateurs de centres régionaux d'ErE - Madagascar - ou des formateurs en formation continue - Maurice, Comores).

- 26 Les deux schémas, celui du projet et celui représentant les institutions, même s'ils comportent des points communs, sont malaisés à articuler. Si nous voulons une généralisation de l'ErE dans le système éducatif à travers une approche qui exige une modification profonde des pratiques habituelles, l'activation doit se faire à tous les niveaux du système, en accord avec les priorités nationales, voire régionales. Il est dès lors indispensable de développer des stratégies qui visent à toucher tous les organes opérationnels du système éducatif.

Les interventions et propositions de régulation au niveau institutionnel

- 27 Une analyse de tous les niveaux des institutions et de leurs articulations est primordiale pour agir sur un système. Elle permet une intervention plus efficace et est caractérisée par :
- une identification des instances, des acteurs qui pourront avoir une incidence sur l'incorporation de l'ErE par les systèmes ;
 - une analyse projective permanente des contextes institutionnels aux différents niveaux, le décryptage des priorités définies et des codes utilisés ;
 - la légitimation de nos activités par la politique nationale ;
 - le développement d'une stratégie d'intervention efficace ;
 - un **travail de médiation** pour clarifier auprès de chaque instance les différents types d'objectifs ;
 - l'identification de personnes bien placées dans le système, et tout à la fois motivées afin qu'elles développent suffisamment d'énergie pour continuer à activer les nouveaux éléments.
- 28 Il s'agit d'induire une démarche qui soit en cohérence avec les systèmes, et qui s'articule avec eux, afin que travaillant dans des domaines connus, nous facilitions l'adhésion. Cette démarche se doit d'être prospective et de prévoir le développement des stratégies nationales en fonction des priorités internationales. Il nous faut pour cela dépasser les termes des propositions de projet et susciter l'intérêt des bailleurs de fonds, des maîtres d'œuvre et d'ouvrage pour faire valoir les résultats de nos analyses et valider nos interventions.
- 29 Des interventions de deux types ont été entamées et font l'objet d'une analyse prospective.
- 30 Les premières consistent en **l'activation de tous les niveaux du système**. Il s'agit de prendre des contacts avec des personnes actives et bien placées dans le système éducatif de chacun des États, de les informer, de les impliquer, de les aider à s'approprier le projet et de leur faire vivre un réseau régional de communication pour favoriser les interrelations et valoriser l'aspect régional du projet. Ces démarches ont débuté, nous avons prévu un plan d'action sur huit mois pour activer des interrelations à ces niveaux.

- 31 Les deuxièmes visent à utiliser **un projet existant qui fonctionne au niveau institutionnel**, pour introduire l'ErE. Lors de nos missions, un élément extérieur a retenu notre attention : l'UNESCO effectue un travail important pour tenter d'adapter les systèmes éducatifs aux besoins réels des populations scolaires. Dans ce contexte, trois des États concernés par le projet (Madagascar, Maurice et les Comores) mettent en œuvre une approche par compétences (APC). Nous avons choisi de nous appuyer sur leur démarche, plus intégrée dans les institutions, pour étendre nos activités en ErE. C'est ce processus que nous développons. Nous avons revu notre projet et posons les jalons pour effectuer un travail d'ancrage de nos activités à travers l'APC.

Une approche participative

- 32 Comme le précise Bessette (2000), « chaque société doit définir son propre modèle de développement ». Particulièrement en matière de gestion environnementale, la participation de tous est indispensable. Nous pensons qu'il est primordial que les acteurs du projet ARPEGE participent à tous les niveaux de sa réalisation. Il est demandé de réaliser un outil pédagogique et nous voulons qu'il soit élaboré en tenant compte des préoccupations et des possibilités de terrain. Nous proposons un cadre de travail, un support à une œuvre qui s'élabore en utilisant des méthodes de type non directives sur le fonds avec une ligne de conduite sur la forme. C'est indispensable pour tenir compte des cultures, des valeurs de chacun et co-construire les bases d'un outil régional.
- 33 C'est dans cette optique que nous travaillerons avec les différents acteurs du projet et notamment, les animateurs régionaux, les écoles, les enseignants.

Les fondements des interventions

- 34 Les interventions doivent être guidées par un système de valeurs. Que veut-on développer et pour quel type de société ? Est-il légitime d'agir sur un système auquel nous n'appartenons pas ? À ce niveau, nous pensons que si nous agissons dans le sens du développement de l'être afin de lui permettre de mieux vivre dans son milieu, de pouvoir s'exprimer en toute autonomie, de respecter les autres et que nous entretenons avec les différents acteurs des relations de collaborations constructives, notre démarche peut être validée. Ces valeurs doivent être néanmoins relayées. Pour ce faire, il est indispensable qu'elles appartiennent au système de valeurs des personnes concernées.
- 35 C'est dans cette optique que tous les acteurs directement impliqués dans le projet ont mené une réflexion sur :
- les objectifs poursuivis à travers le développement d'une pédagogie par projet ;
 - la pertinence de l'approche par compétences et l'utilisation des projets d'ErE comme facilitateur de l'intégration de cette approche, ils peuvent lui donner sens ;
 - les compléments de formation utiles à destination des enseignants pour la généralisation du projet ;
 - les modifications souhaitées et à favoriser lorsqu'on passe d'une pédagogie à une autre ;
 - les éléments cognitifs à favoriser.

- 36 Lors du développement du projet, nous avons constaté qu'il nous fallait rapidement évaluer le potentiel de proactivité et de dynamisme des acteurs du projet. Outre le statut des personnes, il est apparu que leur attitude générale¹ conditionne la réussite du projet dans telle ou telle région. C'est une motivation supplémentaire pour opter pour une approche participative.
- 37 Dans le contexte dans lequel nous avons travaillé, il était indispensable de tenir compte d'autres priorités comme : la réduction de la pauvreté, l'éducation pour tous, l'éducation pour un développement durable, l'éducation pour une meilleure alimentation, etc.

La formation des animateurs régionaux

- 38 Notre première démarche a été la formation des animateurs régionaux qui constituaient les piliers de la mise en œuvre du projet. Ils ont participé à un séminaire de travail en regroupement à Maurice. Il a mis en présence des personnes, acteurs clés du projet, qui viennent des quatre pays et de régions différentes de ces pays. Il a fallu apprendre à se connaître, à s'accepter, comprendre mutuellement les contextes dans lesquels chacun évolue, apprendre à participer.
- 39 L'approche participative ne leur était pas familière, et notamment dans le contexte d'une formation. Les systèmes éducatifs de ces pays ne favorisent pas une co-construction de savoirs. Les réactions sont étonnantes et nous devons les analyser en permanence afin d'adapter nos interventions qui consistent souvent à créer des déséquilibres conceptuels et concernant les interrelations entre pratiques et théorie, pour ensuite reconstruire.
- 40 Un deuxième temps de formation en séminaire résidentiel est organisé à Madagascar, nous voulions que les animateurs régionaux de pays plus « développés » (Maurice et les Seychelles) comprennent les conditions dans lesquelles les autres (Madagascar et les Comores) travaillent. Nous proposons une élaboration de fiches projets basée sur une analyse contextualisée.
- 41 Le déséquilibre généré est propice aux apprentissages et produit des interrelations favorisant une connaissance mutuelle plus vraie, plus objective. Une collaboration se met en place, on évoque les différences de conditions de vie, les variétés de cultures, les us et coutumes dans une démarche d'élaboration collaborative. Les bases de la participation sont posées, le processus est enclenché.
- 42 La participation ne s'improvise pas, elle requiert de la part de tous des démarches qui pourraient comporter les caractéristiques suivantes :
- gommer les a priori, les présupposés ;
 - écouter et entendre ce qui est dit par chacun des participants en considérant que chaque élément apporté a une valeur, quel que soit le niveau d'intervention auquel on se trouve ;
 - repérer les éléments favorables à une co-construction ;
 - demeurer positif quoiqu'il se passe ;
 - accepter les imprévus comme éléments porteurs ;
 - aménager des situations pour générer des déséquilibres ;
 - favoriser les interrelations et induire des attitudes d'acceptation de l'autre, de congruence et d'empathie entre pairs, y compris avec l'animateur ;

- effectuer des synthèses partielles sur les travaux menés par groupe pour relancer les débats ;
 - préciser des objectifs de production sans présupposer du contenu et accepter de les revoir en fonction de ce qui est produit ;
 - valoriser les productions lors des formations, les participants doivent croire en leurs possibilités.
- 43 Cette stratégie est indispensable pour favoriser l'apprentissage de la participation, nous sommes des facilitateurs de la participation (Bessette, 2004).
- 44 Nous avons pu observer plusieurs niveaux de participation pour les animateurs régionaux :
- Un premier niveau où les participants assument des responsabilités au niveau de l'exécution du projet. Les animateurs régionaux ont été sélectionnés, ils ont la responsabilité de la sélection des enseignants et des écoles, de leur formation et du suivi des activités.
 - Un deuxième niveau est celui de la prise de décision. Les animateurs régionaux doivent déterminer les actions à mener, planifier les démarches à suivre.
- 45 Dans ce contexte, comme le précise Bessette (2000), « il faut apprendre à changer notre regard orienté vers le contenu pour mettre plutôt l'utilisateur au centre de nos préoccupations ».
- 46 C'est à travers l'accompagnement des animateurs régionaux lors du suivi de la mise en œuvre des projets que nous avons abordé un troisième niveau de participation, celui de **l'évaluation des activités** du projet.
- 47 Cette dynamique induite lors des regroupements des animateurs régionaux a été transposée lors des animations des enseignants et l'on a pu constater qu'un même processus s'est répercuté dans les régions au niveau de chaque groupe d'enseignants. Les différents niveaux de participation vécus par les enseignants ou directeurs des écoles pilotes sont effectivement ceux décrits par Uphoff (1985, cité par Chin Saik Yoon, 1996) pour les projets de développement :
- **participation à l'exécution** : les animateurs régionaux et les enseignants prennent part à l'exécution des projets. Ils en ont toute la responsabilité et ont une contribution directe ;
 - **participation à l'évaluation** : une fois un projet terminé, les animateurs et les enseignants seront appelés à évaluer la réalisation de ce projet ;
 - **participation aux avantages** : les avantages de ce projet sont de plusieurs natures. Ils sont pédagogiques, une ouverture vers une autre manière d'enseigner. Ils peuvent être directs comme l'acquisition d'une borne-fontaine, la réalisation d'une clôture pour l'école, l'aménagement d'un jardin scolaire, etc. ;
 - **participation à la prise de décisions** : toutes les décisions sont prises par les enseignants, en accord avec les directions d'école, avec les instances éducatives régionales et nationales.
- 48 La participation à l'élaboration du projet implique trop peu souvent les personnes concernées dans les projets internationaux. Ici, nous les avons impliqués dans le contexte de leurs projets d'école. À ce niveau la participation existe même dans la conception du projet.
- 49 Nous tenterons de détecter les signes de cette élaboration collaborative sur le terrain. Comment les écoles et les enseignants se sont-ils approprié le projet ARPEGE ?

L'appropriation du projet

Au niveau des écoles

- 50 Les enseignants sélectionnés dans le cadre du projet ARPEGE ont aisément identifié des problématiques environnementales pertinentes au sein de leurs écoles ou à proximité de celles-ci. La mise en œuvre de projets environnementaux a néanmoins généré certaines incertitudes, certains « déséquilibres » par rapport aux situations pédagogiques habituelles. En revanche, elle a permis d'entrer dans un processus de pédagogie de la découverte (UNESCO, 1981 p. 85).
- 51 Si nous voulons qualifier les projets, nous avons pu constater que :
- les projets sont tous ancrés dans le contexte local, ils sont basés sur des problèmes à résoudre dans l'environnement quotidien des jeunes (malnutrition, déchets, gaspillage d'énergie, problèmes d'occupation d'un espace, préservation de la flore endémique, aménagement de la cour, d'un jardin potager, d'une clôture, etc.) ;
 - les situations sont réalistes et nécessitent une approche globale qui transcende les disciplines et encourage des compétences très diverses, notamment l'esprit de créativité et le sens de l'organisation. Ce type de situation est loin d'être courant dans l'enseignement traditionnel où l'on se borne essentiellement à faire acquérir des connaissances factuelles aux élèves avec comme souci majeur celui de l'évaluation de l'acquisition de ces connaissances ;
 - les situations appellent de la part des élèves qu'ils expriment un point de vue personnel et qu'ils prononcent des jugements de valeur. Les élèves doivent donc être capables de réfléchir, de se questionner, d'argumenter, de se montrer tolérants vis-à-vis des autres points de vue, ce que l'enseignement des disciplines scolaires ne requiert pas habituellement d'eux.
- 52 Dans le processus d'appropriation de cette pédagogie, les enseignants se heurtent aux conceptions de l'enseignement traditionnel jugées normales, alors que celles induites par la méthode de projet apparaissent comme des éléments extérieurs, périphériques. C'est peut-être pour cela que certains enseignants (à Maurice notamment) ont développé l'ErE dans des clubs. Même dans ce contexte, il est possible de concevoir centre et périphérie comme deux concepts interdépendants. Du centre découlerait une stabilité pour les activités périphériques, et de la périphérie naîtraient des innovations pour les activités du centre.
- 53 Les expériences des écoles mettent en jeu un certain nombre d'aspects : l'implication personnelle et affective des élèves, l'aspect interdisciplinaire de l'apprentissage, la réflexion et l'action menées en vue d'améliorer l'environnement, la participation des élèves à la prise de décision. Les élèves ont été encouragés à prendre des initiatives concernant leur environnement, à faire preuve d'autonomie et de créativité, à se montrer responsables de leur apprentissage et de leurs actions. Par exemple, au collège de Sodnac Phoenix (Maurice), les élèves ont été amenés à effectuer cinq catégories de travaux : un travail de recherche, une mini-enquête dans les écoles de la circonscription, des plantations d'espèces endémiques, la création d'un CD- Rom et de brochures sur les plantes endémiques, la présentation des travaux dans d'autres collèges.
- 54 Souvent, les expériences des écoles sont allées au-delà de leur champ d'action et ont été conduites en collaboration avec la communauté environnante. À Madagascar par

exemple, la communauté a fourni les matériaux et les compétences techniques pour certains projets, réciproquement le projet d'école a permis la construction d'un point d'eau disponible pour le village. Nous pourrions avancer que cette démarche de projet réduit les frontières de l'école qui devient un lieu de réflexion et d'action sur l'environnement.

Au niveau des enseignants sélectionnés pour le projet

- 55 Certains enseignants qui participent au projet sont dans une situation « peu confortable », en ce sens qu'ils sont à la fois à l'intérieur du système, par leur situation d'enseignant, et à l'extérieur, par leur participation au projet. La communication entre le centre et la périphérie peut être une source de conflits si elle est ressentie comme compromettant la stabilité du centre, et par conséquent le fonctionnement de l'ensemble du système. En revanche, elle présente un grand avantage et elle est source d'innovation si nous voulons faire évoluer le système et l'adapter aux nouvelles exigences de notre temps. Dans ce cas, une certaine déstabilisation du système s'impose. Le projet peut alors jouer le rôle de levier pour l'ensemble du système éducatif dans la mesure où il existe une volonté politique de le faire évoluer, et c'est ce qui se passe pour certains pays comme à Maurice et Madagascar où les décideurs souhaitent réorienter le curriculum et permettre aux enseignants d'entrer dans une démarche active et interdisciplinaire par le biais de l'approche par compétences.
- 56 Dans des situations contextualisées et controversées, il est difficile pour les enseignants de présenter aux élèves des tâches et des programmes pré-établis. Cependant, ils ont besoin de savoirs solides pour être capables d'exploiter les situations. Ce dilemme crée des problèmes pour les enseignants concernés. Parfois aussi, ils peuvent se sentir un peu en marge des autres collègues qui ne se sentent pas forcément concernés par leurs activités. Enfin, par leurs initiatives, élèves et enseignants sont parfois impliqués dans des conflits publics où se posent des problèmes de santé, sociaux et de sécurité.
- 57 En acceptant d'être confronté à des situations contextualisées, complexes, « mal définies », l'enseignant transcende les limites de l'univers scolaire. Il a de plus en plus besoin de prendre conscience de son action en réfléchissant systématiquement à ce qu'il fait afin de parvenir à maîtriser les dangers inhérents aux projets concernant l'environnement, de confronter ses expériences à celles des autres.
- 58 Nous assistons à l'apparition d'une conception plus large de l'enseignement, un processus qui débouche sur la mise en commun des expérimentations, la co-construction de connaissances. Les enseignants qui participent au projet ont besoin de communiquer entre eux et d'être assurés du soutien de la part du système scolaire et du monde extérieur. Ce soutien leur est nécessaire pour la poursuite et la reconnaissance, sur le plan des institutions, de leurs travaux.
- 59 Si nous voulons aboutir à une pérennisation de l'ErE, il convient donc d'agir sur plusieurs fronts :
 - élargir le réseau d'écoles associées à cette action et les aider à mieux communiquer sur le plan national et international ;
 - renforcer les structures de soutien de ces actions ;
 - renforcer des activités de recherche et favoriser la création de connaissances par les enseignants eux-mêmes.

Au niveau de la formation

- 60 Comment, pour les enseignants, arriver à concilier un processus qui s'efforce de favoriser l'acquisition de connaissances théoriques et un processus dynamique qui s'efforce de développer des qualités actives chez les élèves ? On ne pourra résoudre ce dilemme que si les enseignants commencent à remettre en question leurs hypothèses sur la nature du savoir. Il est donc apparu nécessaire de se livrer, en formation, à un exercice épistémologique afin de remettre en cause les postulats tacites sur la connaissance qui sous-tendent le système éducatif.
- 61 Les enseignants ont aussi réalisé que l'environnement est un lieu où l'on apprend, qu'à côté des sources de savoirs que sont les manuels scolaires, les élèves peuvent acquérir des connaissances dans des activités menées en dehors de l'école. Parce qu'ils ont fait la démarche d'identifier, définir et traiter des problèmes, les enseignants ont compris la notion d'apprentissage ainsi que l'importance de la construction du savoir. De ce fait, dans le cadre de leur formation continue, les enseignants ne peuvent plus se contenter de recevoir un enseignement, mais doivent jouer un rôle actif de promoteur de leur propre formation. Dans ce cadre, certains d'entre eux ont réellement pris conscience de la modification profonde qui intervenait chez eux. Ils nous ont dit : *dorénavant, nous ne pourrions plus jamais enseigner de la même façon*. Ils ont pu dépasser leurs inquiétudes relatives aux « notions » à mémoriser, car ils ont vérifié que les enfants, à travers les activités programmées, retenaient mieux les éléments travaillés en classe.
- 62 Pour réellement mettre en place cette méthode participative, nous avons délibérément opté pour une formation des enseignants ne se déroulant pas seulement en regroupements dans un centre pédagogique, mais aussi dans les établissements scolaires mêmes, de sorte que les échanges de points de vue et l'expérimentation des innovations se fassent sur le lieu de travail des enseignants. Par ailleurs, en formation, on ne s'adresse pas individuellement aux enseignants, mais à des groupes d'enseignants.
- 63 Comment mettre en place des structures qui stimulent et aident les groupes d'enseignants à mener une réflexion sur leur situation, à définir les problèmes, à concevoir des innovations de façon autonome et à les faire entrer dans leur pratique courante ? C'est par une mise en réseau au niveau des circonscriptions, puis au niveau national que nous avons essayé de répondre : co-formation, assistance, dissémination des expériences, discussion autour des problèmes, recherche de solutions en commun.

Conclusion

- 64 Pour répondre à notre question de départ, nous pensons avoir participé à la co-construction des rénovations de certains systèmes scolaires par le biais de la mise en pratique d'activités en ErE et de l'apport méthodologique qu'elles induisent, l'ErE donnant du sens à une approche par compétences.
- 65 Nous avons pris l'option de mener une recherche-intervention dans ce contexte pour aider à l'évolution du projet et impliquer les acteurs concernés. Cette position nous oblige à dépasser le niveau de l'action et à analyser le potentiel des personnes, des institutions, des programmes et projets existants pour pouvoir ancrer l'ErE.

- 66 Nous constatons que cette stratégie a porté ses fruits : un réel processus d'intégration est en train de se mettre en place et toutes les strates du système éducatif commencent à être intéressées. La mise en œuvre d'une recherche- intervention dans le contexte d'un projet d'ErE est donc favorable à son efficience.
- 67 Lorsqu'il s'agit de proposer un changement méthodologique dans un système, une analyse des différents éléments de ce système, de ses principes actifs doit être effectuée. Si on n'active pas chaque niveau, la volonté de transformation sera vaine. Nos interventions dans d'autres projets nous ont confirmé cette nécessité.
- 68 Nous observons que notre présence a pu aider certains acteurs à élargir et à formaliser des pratiques, à prendre une position critique. Nombreux parmi eux sont « dans l'action » et entament peu de processus de réflexivité. Les seuls critères d'évaluation sont donnés en termes de bon déroulement de l'activité. Le questionnement induit fait émerger les éléments constituant les moteurs et les freins de leurs actions. Ils prennent alors conscience des nouvelles actions qu'ils auront à mener, ou des changements vécus dans leur façon d'enseigner.
- 69 Une approche participative se révèle productive. Les acteurs de terrain sont les personnes clés qui élaborent les projets et prennent progressivement confiance en eux à travers leurs réalisations. Les réticences, les découragements sont partagés et dépassés. La satisfaction de la réalisation d'une œuvre collective prouve la capacité d'action et les compétences de la personne qui y participe. Nous autorisons la parole et agissons comme « miroir » pour renvoyer à l'être sa propre valeur, et cela le motive pour dépasser ses limites. Ce processus est individuel et collectif. On ose dire puisqu'on est capable de construire ensemble, on apprend à participer.
- 70 Il faut souligner qu'une intervention dans un contexte international proposant la participation suppose un important travail de médiation entre tous les acteurs du projet. Les problèmes de compréhension du contexte de l'autre se situent à tous les niveaux. Notre travail n'est pas terminé et nous poursuivons ce processus de recherche afin de favoriser la pérennité de nos actions à tous les niveaux.

BIBLIOGRAPHIE

Bessette, G. (2000). Un cadre conceptuel et méthodologique de la communication pour le développement. In Alexandre, L. et Bessette, G. (dir.), *L'appui au développement communautaire. Une expérience de communication en Afrique rurale de l'Ouest* (chapitre 2). Ottawa : CRDI (Centre de recherches pour le développement international). Consulté en avril 2005 sur http://www.idrc.ca/en/ev-9422-201-1-DO_TOPIC.html.

Bessette, G. (2004). *Communication et participation communautaire. Guide pratique de communication participative pour le développement*. Québec / Ottawa : Presse de l'Université de Laval et CRDI (Centre de recherches pour le développement international).

- David, A. (2000). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?* Communication présentée à la « 9e Conférence Internationale de Management Stratégique », 24-26 mai 2000, Montpellier.
- Hatchuel, A. (2000). *Recherche, intervention et production de connaissances*. Montpellier : INRA.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition)*. Paris : Eska.
- Saik Yoon, C. (1996). La communication participative pour le développement. In Bessette, G et Rajasunderam, C.V. (dir.), *La communication participative pour le développement - Un agenda ouest-africain* (chapitre 2). Ottawa : CRDI (Centre de recherches pour le développement international). Consulté en avril 2005 sur http://www.idrc.ca/fr/ev-9302-201-1-DO_TOPIC.html.
- UNESCO (1981). *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris : PUF.

NOTES

1. Attitude : Selon Legendre (1993), un état d'esprit, une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui l'incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable.

RÉSUMÉS

La mise en œuvre d'un projet international alimente une recherche-intervention qui en retour favorise l'ancrage et la pérennisation des objectifs et activités prévus dans le contexte du projet. Cette recherche démontre la nécessité d'effectuer une analyse institutionnelle sérieuse et d'intervenir aux différents niveaux si on veut intégrer de nouvelles stratégies éducatives, notamment celles de l'éducation relative à l'environnement (ErE) dans les systèmes scolaires des pays. Elle met également en évidence l'important travail de médiation que requiert toute approche participative. À tous les moments des actions, une attitude réflexive doit fonder les interventions afin d'assurer leur efficacité et leur ajustement régulier. Le processus réflexif induit a également permis aux acteurs de construire une posture critique qui ne leur était pas familière.

The implementation of an international project provides input for a research-intervention that, in turn, allows the development of the objectives and activities planned within the project. This research shows that it is necessary to do a serious institutional analysis and reach the institutions' different levels if one wants to integrate new educational strategies, in particular those of environmental education (EE), in national school systems. It also shows the important mediation effort required for participative approaches. At every moment, a reflexive attitude must underlie interventions in order for them be more efficient and regularly adjusted. The induced reflexive process also allows actors to build a critical attitude that was not initially habitual.

AUTEURS

MARYSE CLARY

Maître de conférences honoraire, elle a participé à des expérimentations ministérielles en matière d'éducation relative à l'environnement, tant en ce qui concerne la formation des enseignants qu'auprès des élèves. Elle a été responsable nationale de l'opération ENSI dans le cadre de l'OCDE-CERI et consultante en ErE pour le même organisme. Elle participe également à des recherches dans le cadre de l'Union Européenne.

MARIANNE VON FRENCKELL

Docteure en sciences zoologiques, elle assure les fonctions de direction académique et est responsable du Groupe de Recherche en éducation et formation en environnement du Département des Sciences et Gestion de l'Environnement de l'Université de Liège. Elle est experte en évaluation des systèmes de formation dans les pays du Sud.

MARIE-CLAIRE DOMASIK-BILOCQ

Titulaire d'une licence en psychologie et d'un DES en technologie de l'éducation et de la formation, elle est actuellement chercheuse dans le Groupe de recherche en éducation et formation en environnement du Département des Sciences et Gestion de l'Environnement de l'Université de Liège. Elle coordonne divers projets d'éducation relative à l'environnement tant en Belgique que dans des pays du sud.