

Le récit de vie environnemental : un enjeu de formation de professionnels

Eric BEAUDOUT

Chargé de cours

Laboratoire Expérice

Université de Paris 8

Saint-Denis – France

Résumé

Cet article s'attache à répondre à la question suivante : en quoi la pratique du récit de vie environnemental participe-t-elle du processus de formation de professionnels ? Pour y répondre, la première partie présente le dispositif de recherche-formation à partir duquel les données ont été produites et recueillies. La deuxième partie porte sur les premiers résultats du traitement de ces données, à savoir qu'il existe deux types de freins, sociaux et personnels, à la valorisation de l'expérience environnementale. Analysant plus avant les données produites, la troisième partie montre que la valorisation de l'expérience par soi-même implique que des savoirs soient acquis et mobilisés. Ainsi, pour certaines personnes, cela ne représente pas un problème, puisqu'elles maîtrisent ces acquis. Pour d'autres, cela ne devient possible qu'après avoir surmonté des obstacles ou acquis de nouvelles connaissances ; ces pratiques s'inscrivent alors, dans une logique de formation expérientielle. Les données analysées montrent également, que certains ne parviennent pas à cette valorisation. La quatrième et dernière partie, s'arrête sur un cas qui nécessite de transformer des éléments théoriques pour que la personne puisse valoriser son expérience. Les résultats et limites de la recherche concluent cet article.

Mots clés

Expérience – Environnement - Formation – Adultes – Histoires de vie

Le récit de vie fait l'objet de recherches en sciences humaines depuis plusieurs décennies. Depuis les travaux des pionniers, Desroche (1990) et Pineau (2012), les histoires de vie sont étudiées comme l'un des moyens de prendre conscience de son processus de formation. Depuis les travaux de Bertaux (1997), les récits de pratiques peuvent aussi être élaborés comme moyen d'accéder aux pratiques sociales.

Dans le domaine de l'Education et de la Formation relatives à l'Environnement (EFrE), prendre conscience de la dimension écologique de sa vie et s'engager dans des pratiques éco- citoyennes sont des thèmes sans cesse mis en avant depuis les années 70 (Cottureau, Pineau, Sauvé).

Cette communication se situe à l'interface de ces deux axes de recherche et porte sur l'analyse de récits de vie et de pratiques centrés sur la dimension environnementale. Cette proposition d'écriture a été posée à la suite des travaux de Pineau et Desroche qui ont démontré que l'écriture de sa vie constitue un moyen pédagogique pertinent pour former des adultes à l'EFrE.

La question qui se pose concerne la pratique du récit de vie environnemental : en quoi la pratique du récit de vie environnemental participe-t-elle du processus de formation de professionnels ?

Pour traiter cette question, les conditions dans lesquelles les données ont été recueillies seront tout d'abord présentées. Ensuite, des freins à la valorisation des expériences et des savoirs liés à la pratique de l'écriture seront étudiés. Puis, une analyse de la valorisation des expériences et des savoirs sera réalisée. Enfin, la nécessité de faire évoluer la théorie pour valoriser une expérience sera considérée.

Un dispositif de recherche-formation

Le travail présenté ici correspond à une recherche en phase d'exploration, en référence à la démarche compréhensive, dans le cadre d'une analyse qualitative et en fonction d'une élaboration conceptuelle visant à repérer les éléments signifiants d'un point de vue formateur (Kohn, 1991).

Recueil de données

L'élaboration de ce dispositif qui a servi au recueil des données s'inspire du modèle pédagogique proposé par Desroche (1990) : la maïeutique généralisée. Il s'inscrit dans une visée autoformatrice (Carré, 1997) et participe du paradigme éducatif de la formation tout au long de la vie (Colin, 2008).

La pédagogie mise en œuvre prend appui sur des principes et méthodes de la pédagogie des adultes (Marc, 1995) : partir de la personne en formation, s'appuyer sur

ses attentes, adopter une démarche rendant la personne actrice de sa formation, établir un climat de confiance et de réciprocité. Elle fait aussi appel au principe commun à divers courants pédagogiques en EFrE : le contact direct avec l'environnement naturel. Comme dans le cadre d'un enseignement en ligne, cette activité en plein air d'immersion en groupe n'est pas réalisable, le récit de vie environnemental a été choisi comme outil pédagogique car il permet de satisfaire les orientations des principes de la pédagogie des adultes, de refléter les contacts directs avec l'environnement des personnes.

Pourquoi appeler cet outil « récit de vie environnemental » ? Comme cette production écrite émane d'une demande de l'enseignant, qu'il y aura partage du récit – s'il donne son accord – avec le groupe de personnes en formation, et qu'il s'agit d'un regroupement d'expériences vécues dans un domaine donné, il s'agit bien d'un récit et non d'une autobiographie (Delory-Momberger, 2000, p. 212).

Cette action de formation, intitulée : « Education et écologie : une approche anthropologique »¹, est proposée dans le cadre d'une licence 3 en ligne en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8. Son objectif est de former professionnellement de futurs intervenants dans le champ de l'éducation, de la formation ou du domaine social.

Les données

Les données traitées dans cette recherche ont été produites entre février et juin 2012, par les étudiants sur trois supports différents : production personnelle d'un premier récit de vie environnemental, commentaires laissés sur un forum en ligne, analyse réflexive produite en fin de semestre portant sur le processus de formation vécu. Afin de ne pas désapproprier les étudiants de leurs productions, seules les données émanant de ceux ayant donné leur accord ont été prises en compte ici. Dix productions personnelles ont ainsi fait l'objet d'une analyse. Une présentation synthétique avec des prénoms et des noms de lieux fictifs est disponible en fin d'article.

Le travail d'écriture d'un récit de vie environnemental a été demandé dès l'inscription à l'enseignement, après l'expression des attentes des étudiants. La consigne d'écriture a été suivante : produire un texte chronologique de la naissance à aujourd'hui en traitant des moments d'éducation à l'environnement, des relations entretenues avec la nature, des représentations de la Terre. Le choix de traiter avant tout des données issues de ce type récit repose sur l'idée de limiter les effets induits par le déroulement de la formation.

¹ Au sein de cette université, cet enseignement a eu lieu durant 2 années en présentiel, puis en ligne durant trois années.

Après avoir présenté le dispositif de recueil des données, considérons les données relatives à la valorisation de l'expérience environnementale.

Des freins à la valorisation de l'expérience environnementale

L'étude des données recueillies montre qu'il existe deux types de frein à la valorisation de l'expérience environnementale. Mais avant de considérer ces premiers résultats, je vous propose d'explorer la notion d'expérience environnementale.

Expérience environnementale : balisage de cette notion

L'idée d'expérience environnementale, pivot de l'action de formation est objet de la recherche. Comment définir cette notion ?

Pour l'Analyse Institutionnelle, différents moments expérientiels existent par exemple celui du repas, du jeu, de l'écriture, du travail, de l'amour, du repos, du sommeil. Tout moment de ce type induit une logique de rituel qui articule l'imaginaire et l'organisationnel, des savoirs et des expériences. Un moment est donc par définition la négation des autres moments qui ne peuvent pas se dérouler en même temps. Les moments expérientiels sont donc relativement autonomisés les uns par rapport aux autres par la spécificité de la logique à l'œuvre en chacun d'eux et articulés entre eux par une logique le plus souvent propre à une société, un groupe social, un individu. Ce qui fait la spécificité d'un sujet social c'est qu'il s'inscrit de façon singulière non seulement dans chacun de ces différents moments organisés par chaque société de manière spécifique mais aussi dans leur articulation. Dans cette logique, l'institutionnalisation singulière du moment expérientiel est le produit d'une confrontation (Hess, 1993, p. 55-57).

Les moments expérientiels environnementaux sont les « moments » de contact direct avec les éléments naturels, d'une part, et, d'autre part, d'accès aux savoirs écologiques et sur l'état de l'environnement.

Des freins sociaux

Quelle place la société accorde-t-elle à ces « moments » ? Aujourd'hui, ce « moment » se caractérise par le fait qu'il est peu investi comparativement à d'autres en termes d'actions. Le manque de reconnaissance sociale d'un tel « moment » montre qu'il est peu légitimé. Les sujets ne détiennent pas forcément les moyens de le légitimer. Le processus d'institutionnalisation est donc au niveau zéro quasiment. Peu de savoirs sont produits pour comprendre : comment ce « moment » s'articule avec les autres, comment

il fonctionne avec les autres moments dans la structuration du sujet, comment il constitue donc la transversalité de l'individu (Hess, 1993, p. 46-47) et participe de son existentialité. Cette ignorance porte sur le rôle de ce « moment » en lui-même et sur son articulation avec d'autres moments. En conséquence, nous méconnaissons ses effets formatifs et éducatifs qui ne sont que peu conceptualisés dans cette perspective.

Des freins personnels

Pour que cette expérience personnelle puisse être valorisée, la personne doit verbaliser son expérience (Pineau, 1983, p. 193). Or, c'est une action qui ne va pas de soi pour des raisons sociales comme nous venons de le voir, mais aussi pour des raisons tenant aux personnes.

Desroche a identifié des freins à l'écriture de soi : le refus d'écrire, l'analphabétisation, la déperdition et les tabous qui en découlent, le secret, l'inanité, l'inactualité, l'ankylose, l'inhibition (Desroche, 1990, p. 127-130). Ces freins à l'écriture de soi influent sur la valorisation de l'expérience et des savoirs. Au cours de cette pratique d'écriture du récit de vie environnemental, la valorisation de l'expérience a été freinée dans certains cas.

Des gens n'ont plus momentanément de souvenir, l'inhibition est à l'œuvre. Ainsi Corinne témoigne :

« J'essaie de remonter au plus loin que je me souviens mais je constate avoir très peu de souvenirs « écologiques » datant de mon enfance, sans doute sont-ils enfouis et se réveilleront-ils petit à petit au fil du cours « Education et Écologie » ».

Certaines personnes estiment ne pas avoir d'expérience en la matière ou très peu, l'expérience est sous-évaluée la rendant inactuelle. Béatrice raconte son entrée dans l'écriture :

« Au départ, face à cette commande, j'avais quelques idées, mais je n'avais pas le sentiment d'avoir tant de choses à en dire. Puis, j'ai ouvert un document Word, et j'ai écrit cinq pages d'une traite. Puis, plein de souvenirs, de sensations me sont revenus ».

D'autres estiment sans intérêt leur expérience, ne leur accordent pas de valeur. Ingrid nous donne un exemple d'inanité :

« Je pensais avant d'écrire ces mots ne pas avoir un rapport à la nature très intéressant. »

D'autres éléments, d'ordre culturel, interviennent qui empêchent la valorisation de l'expérience. Il peut en être ainsi lorsqu'une personne est issue d'une tradition culturelle où l'oralité domine, le passage par l'écrit peut constituer un frein. Le niveau de maîtrise

de la langue dans laquelle le texte est écrit a aussi un impact sur l'écriture : moins il est élevé, moins cette première expression est explicitement riche. Guy par ses messages laissés sur les forums montre qu'il est dans cette situation. Il déclare que le français n'est pas sa langue maternelle et qu'il rencontre des difficultés d'expression ; dans un autre message, il précise qu'il lui est difficile de passer d'une culture orale à une culture écrite tout en indiquant que cette difficulté n'est pas spécifique à cet exercice d'écriture.

Guy nous fait aussi découvrir un autre frein à la valorisation de l'expérience. Il dit être complexé vis à vis de la langue française et de l'écriture à la suite d'une mauvaise expérience. En effet, un enseignant d'un cours de français langue étrangère s'en est pris aux deux seuls élèves qui avaient réalisé le travail demandé dont Guy et il n'a rien reproché aux autres élèves. Guy s'est senti humilié devant ses camarades car cet enseignant affirmait que son travail était nul. Ainsi, certaines expériences antérieures connotées négativement nuisent à la possibilité de valoriser les acquis.

L'organisation de l'écriture participe aussi de la dévalorisation de l'expérience. L'absence d'organisation pour saisir au fur et à mesure des souvenirs qui peuvent survenir à tout instant peut impliquer de ne pas relater certaines expériences. A ce sujet Anne sur l'un des forums écrit :

« on a des flashes qui disparaissent vite ! Notons, notons... ».

Dans la pratique de valorisation de l'expérience, les études des témoignages des étudiants montrent que différentes raisons peuvent freiner l'expression des souvenirs, des expériences et savoirs qui y sont associés. Ici, ont été en jeu : l'inhibition des souvenirs, la sous-évaluation de l'expérience, l'auto-dévalorisation de l'expérience, la maîtrise incertaine de la langue, les référents de la culture orale, les expériences d'écriture antérieures connotées négativement, l'absence d'organisation pratique pour saisir les souvenirs. C'est un enjeu de formation que de travailler ces empêchements et ces freins, tant sociaux que personnels, afin de pouvoir valoriser l'expérience environnementale. Sont-ce les seuls éléments de cet enjeu ? Non, cette étude montre qu'il y a d'autres aspects à prendre en compte.

La valorisation des expériences et des savoirs

Le dispositif de formation est conçu et animé afin de valoriser l'expérience actuelle des participants qui font état de leurs expériences environnementales passées dans la

perspective d'un avenir. Il s'agit d'une formation expérientielle, qui nécessite comme toute action de formation la réalisation d'apprentissages spécifiques.

Le travail de l'expérience au centre du dispositif

Pour produire un premier récit de vie environnemental, les personnes vivent un moment d'auto-reconnaissance de leurs expériences environnementales ; point de départ de la valorisation des expériences qui ne va pas de soi comme démontré précédemment. Les expériences reconnues sont ensuite mises en avant de diverses manières : par le partage des récits entre les acteurs de la formation (avec leur accord), par les commentaires des autres acteurs de la formation laissés sur les forums, par les développements que les auteurs ont pu produire en livrant plus de détails sur leurs expériences (dynamique de réminiscence, documents personnels, dialogue avec la famille, se rendre sur les lieux de vie, ...) et / ou en recherchant des documents relatifs aux expériences traitées en tant qu'objet de connaissance (Web, livres, cours, rencontres de professionnels, état de milieu...), par le réinvestissement des acquis du processus de formation en demandant aux étudiants d'imaginer conduire une action éducative en EFrE.

Les savoir-faire visés par cette formation sont : se connaître, s'exprimer par écrit, s'intéresser aux autres (altruisme), s'approprier des savoirs, objectiver ses propos, développer ses idées, autoévaluer le processus de formation vécu personnellement en fonction d'indications, faire preuve de sens critique, élaborer une action éducative. Ce sont ces savoir-faire qui font l'objet de l'évaluation en fin d'enseignement, évaluation qui participe de la délivrance du diplôme.

Ainsi, au cours de cette formation, la valorisation des acquis, expériences et savoirs, se fait dans l'intention de favoriser l'appropriation de savoirs à partir des expériences vécues. Le travail pédagogique consiste en un accompagnement allant de l'auto-reconnaissance des expériences vécues, leur verbalisation par la production d'un récit, leur communication à des tiers, en passant par le développement du récit, la documentation d'objets de connaissances présents dans celui-ci, l'autoévaluation de la formation expérientielle, et jusqu'à se projeter dans l'avenir tant sur la scène personnelle que professionnelle.

Finalement, l'expérience dans ce processus de production de savoirs a une place triple : celle issue du passé qui est réinvestie dans le moment présent du processus de formation conçu comme une formation expérientielle faisant l'objet d'une validation, en vue d'un réinvestissement futur sur les plans personnel et professionnel.

L'idée de formation expérientielle renvoie à une définition précise.

Une formation expérientielle

Pour De Villers, un « apprentissage expérientiel consiste en une démarche complexe de problématisation de l'expérience première par un processus de modification de la représentation des rapports du sujet aux autres et au monde et par une suspension des évidences qui en assureraient la compréhension ». L'apprentissage expérientiel n'est « repérable que dans l'après-coup d'un dire qui témoigne de ce qui s'est rouvert dans le système de sens et les modèles de comportement établis ». Il porte sur l'élaboration d'un « nouveau savoir », la capacité « de rendre compte de ce qui a fait crise pour » la personne, la capacité « d'exprimer les nouvelles rationalités » qu'elle a mobilisées « pour déployer une intelligibilité jusque-là inédite ».

De Villers distingue diverses fonctions de l'expérience qui lui confère différentes valeurs :

- . de « l'expérience première » peut émerger des « savoirs et comportements qui s'y condensent » ;
- . l'éloignement de « l'expérience première » se solidifie en une « forme d'idéologie pratique jusqu'à faire obstacle à toute interrogation nouvelle » ;
- . de « l'expérience » peut naître une « rupture à la fois existentielle et épistémologique » qui devienne ou non formatrice ;
- . de la « formation expérientielle » est espéré un « effet d'une problématique de l'expérience première » qui conduise à une « production de nouveaux modes de se signifier à autrui dans le monde » (De Villers, 1991, p. 19).

Cette définition implique que les personnes fassent usage d'acquis. Quels sont les acquis mis en œuvre par les étudiants pour valoriser leur expérience ?

Les mobilisations des acquis pour valoriser l'expérience

Mobiliser ses acquis se fait plus facilement en fonction d'un objectif à atteindre. Sur le plan de l'écriture, Desroche (1990, p. 130) a identifié différentes raisons d'écrire : correspondre, mémoriser, transmettre, conscientiser, prévoir, démontrer, concevoir. Dans le cadre de cet EC, la commande est surdéterminante, ce qui empêche de recueillir d'autres données concernant ce niveau de motivation. Parmi ces raisons, seul le processus de prise de conscience sous-jacent à la valorisation des expériences peut être étudié.

Pour ce faire, la définition de De Villers permet d'identifier les acquis à mobiliser pour réaliser ce travail. Même si cette mobilisation est spécifique à chaque participant de l'étude comme nous allons le voir, elle peut être présentée selon trois perspectives : ce

travail est un « allant de soi », ou il nécessite de surmonter des obstacles, ou bien encore il implique l'acquisition préalable de savoir, et enfin parfois il ne peut avoir lieu.

Un allant de soi. Pour certaines personnes, faire émerger de « l'expérience première » « savoirs et comportements qui s'y condensent » (De Villers, 1991, p. 19) est une réalisation qui va de soi.

Pour Rose, il en est ainsi. Dans le cours de sa vie, elle a acquis les savoirs nécessaires – auprès de sa famille et du fait de son cursus scolaire - pour réaliser cette activité de valorisation de ses expériences et de ses connaissances. Elle écrit dans son dossier d'évaluation :

« L'étudiante que je suis, a posé minutieusement et chronologiquement l'ensemble des événements qui m'ont liée à l'environnement de ma naissance à ce jour. L'écriture se transforme alors en un outil permettant à la fois l'implication et la distanciation de soi et de son rapport à l'environnement. ».

Elle en dégage une tendance dans sa formation :

« Cette éducation relative à l'environnement s'est donc construite naturellement entre dimension culturelle et dimension temporelle. »

Corinne décrit le processus d'autoformation qu'elle a souhaité entreprendre pour évoluer globalement dans sa vie en tenant compte des rapports qu'elle souhaite entretenir avec la nature. Sa démarche repose sur son désir et sa volonté de formation en intégrant expériences et connaissances pour se transformer. Valoriser ses expériences et ses connaissances sont des acquis. Elle écrit à ce sujet :

« Mon approche expérientielle s'est mêlée à un désir de savoir intellectuel. Certaines connaissances ne peuvent se faire sans l'enseignement d'un tiers, c'est ce que l'on nomme l'hétéroformation. Les livres, vidéos, documentaires ou la parole d'un tiers sont sources d'expériences et de recherches qui peuvent faire gagner un temps précieux lorsque l'on cherche une information. Ils peuvent aussi attiser la curiosité. La confrontation de mes idées avec d'autres, m'ont amenée à changer mon regard sur la nature. »

Corinne, sur la base de ses expériences et de ses savoirs, et de leur analyse critique par rapport à un objectif de mode de vie à atteindre, s'est engagée dans un processus global d'évolution fondé sur la réflexivité. Elle écrit :

« Les expériences vécues avec la nature qui ont participé à ma prise de conscience écologique m'ont aussi ouvert les yeux sur mes gestes quotidiens et l'impact qu'ils pouvaient avoir sur l'environnement. Je ne pouvais penser la nature bienfaitrice sans porter un regard critique sur mon comportement envers elle. J'ai pris conscience à ce moment là que mes gestes étaient dictés par des habitudes (familiales, sociales, culturelles) sur lesquelles je ne m'étais jamais arrêtée. J'ai petit à petit appris à modifier ces comportements en réalisant qu'en

respectant mon environnement, j'étais plus à l'écoute de ce dont j'avais réellement besoin et donc plus respectueuse envers moi-même. »

Des obstacles ont été **à surmonter** pour plusieurs étudiants afin de pouvoir valoriser leur expérience.

L'éloignement de « l'expérience première » (De Villers, 1991, p. 19) a pu se solidifier en une « forme d'idéologie pratique jusqu'à faire obstacle à toute interrogation nouvelle ». François se retrouve dans cette situation.

François tente d'énoncer les difficultés qu'il rencontre lorsque se réactualisent les connaissances de ses expériences. Pour valoriser son expérience initiale, il lui est nécessaire de reconnaître la réalité de la perte de l'expérience de contact direct avec la nature, d'une part, et de considérer non seulement le temps qui s'est écoulé entre le moment de l'expérience et celui de l'écriture, mais aussi la fonction de l'oubli, d'autre part. Il écrit dans son dossier d'évaluation :

« Concernant ma prise de conscience environnementale, c'est un chemin que j'avais déjà amorcé quelques temps avant, et que je relate un peu plus particulièrement dans mon deuxième récit de vie dans la perte de l'expérience avec la nature, dans le sentiment d'un manque qui se faisait ressentir, mais dans une certaine difficulté à la conscientiser réellement dans une tentative de supervision ou métacognition de mon existence, avoir du recul sur des impressions, des sensations neutres ou en apparence négatives, que je ne tentais pas d'élucider. Il me manquait quelque chose, concrètement cette perte de l'expérience de la nature était une réalité, mais la redécouverte de tous les souvenirs, les sensations et les émotions associés avaient aussi été quelque peu masquées par le temps et l'oubli. C'était l'arbre qui cachait la forêt. »

Que de « l'expérience » naisse une « rupture à la fois existentielle et épistémologique » (De Villers, 1991, p. 19) qui devienne ou non formatrice est possible. Béatrice semble avoir vécu un tel cheminement où le « refoulé » est à surmonter.

Béatrice lors de l'écriture de son récit a vécu la mort de son grand-père maternel. Cet événement a participé de l'émergence des souvenirs qui lui étaient liés. A priori, sans le décès de cette personne, l'importance qu'elle accorde à ce qu'elle lui a transmis aurait été minorée. Elle écrit à ce propos :

« Cette écriture permet aussi pour moi une conscientisation, comme si des souvenirs, des temps de sa vie refoulés peuvent revenir à la conscience. En parlant sur un divan dans une relation transférentielle ou en écrivant, on favorise l'émergence de sensations et émotions refoulées. En écrivant ce premier récit de vie environnemental par exemple, j'ai quelque part pris conscience de la place importante que mes grands parents maternels ont prise dans mon existence et dans mon éducation. »

Par le travail qu'Anne a réalisé pour comprendre son processus formatif, elle dégage une idée d'importance. Elle explicite les rapports entre ses expériences et ses

connaissances, leur place respective dans son processus de formation. Elle les pense comme ne pouvant qu'être autonomes car ses pensées ont évolué soit en lien avec l'expérience, soit en se détachant de l'expérience. Elle fait apparaître une scission entre expérience et connaissance. Elle écrit à ce propos dans son dossier d'évaluation :

« Après de multiples lectures de mon récit de vie 2, deux grandes catégories se sont, selon moi, dégagées : d'un côté des moments écoformateurs issus de faits concrets, et d'un autre côté des réflexions plus générales, probablement nées en partie pour certains d'expériences vécues, mais dont je n'ai pas ou plus souvenir. J'ai l'impression de pouvoir scinder ma prise de conscience environnementale en deux : ce que je pourrais définir comme des formations expérientielles (avec analyse des actions prédatrices des hommes, incluant les miennes), puis ce que (je pense) pouvoir définir comme une sensibilité écoformatrice (à travers notamment le développement d'une « appartenance terrienne » selon la définition d'Edgar Morin) ».

Ce thème est d'importance en sciences de l'éducation puisqu'il porte sur le processus de formation lié aux interactions, relations, rapports entre une personne et ce qui l'entoure. De plus, dans la perspective écoformatrice, l'hypothèse de base des travaux de recherches est que nous formons l'environnement tout autant que l'environnement nous forme. Parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, Giust-Desprairies a réfléchi à la question de l'interdépendance ou de l'autonomie entre l'activité psychique d'une personne et son environnement. S'appropriant les développements conceptuels de Castoriadis, elle affirme que « l'imagination radicale est précisément ce qui fait la différence entre le monde biophysique et le monde social-historique ». Cette différence se situe entre « l'organisme » et « les phénomènes psychiques ».

D'un côté « le vivant » « se crée un monde propre » « qui a du sens » en fonction de la « finalité d'une logique qui lui permet de fonctionner ». De l'autre côté, « les phénomènes psychiques » ont un « sens » « essentiellement non fonctionnel ou au-delà du fonctionnel physiologique ». Elle en déduit que « le désir humain s'origine dans un noyau originaire, un sans-fond insondable et inépuisable, source de toute création, que Castoriadis, reprenant la définition de Leibniz en l'appliquant à la dimension psychique, nomme « monade psychique » ; c'est une « tendance irrésistible [...] à se refermer sur soi, à se rêver comme toute-puissante et centre du monde », à être « rétive à toute socialisation ». Selon Giust-Desprairies, « ce noyau monadique originaire » peut être compris « comme rupture de l'organisation régulée du vivant ». Elle nous rappelle que dans la conceptualisation de Castoriadis le sujet ne sombre ni dans la folie, ni dans la mort ; il est pris dans des conditions de socialisation singulière à une « institution social-historique », considéré comme « « flux ouvert du collectif », qui lui permet de survivre, en imposant la forme sociale de l'individu et en le faisant passer de son monde propre au monde public des significations sociales (Castoriadis, 1975) ». Étant donné les caractéristiques de cette forme d'autonomie psychique, le passage du monde propre au

monde public qui consiste en une « ouverture à l'autre », ne se réalise pas pour un sujet, selon Giust-Desprairies, sans « une violence exercée et vécue, « violence de l'interprétation » et « du discours de l'ensemble » pour reprendre les formulations faites de ce processus par Aulagnier (1975) » (Giust-Desprairies, 2003, p. 86).

Emma, vivant une période de changement, s'interroge sur le statut interne de son expérience : Imagination ou réalité ? Pour répondre à cette question elle fait appel à une représentation consciente portant sur des capacités : se rappeler de son identité et de ses liens aux autres, observer ce qui l'entoure, accéder à des informations, considérer les actions réalisées, connaître ses savoirs et ses actions. Son témoignage montre l'étendue de l'espace du débat intérieur afin d'entretenir sa présence au monde en valorisant ses acquis, expériences et savoirs. Elle écrit dans son dossier d'évaluation :

« J'ai tourné la dernière page de mon récit de vie n°2 et ma vie a encore changé... Imagination ou réalité, cet écrit, arrêt sur image, a eu pour impact non seulement de me remémorer qui j'étais, mais aussi de revoir mes proches et de m'arrêter sur ce qui m'entoure... Les échanges sur le forum, les lectures et rencontres que j'ai pu faire au cours de ces semaines ont contribué à confirmer ce sentiment. Est-ce là la conscience ? Le savoir de savoir ? Je crois que oui... C'est surtout cette confirmation de savoir ce que je sais et également ce que je fais qui m'anime encore plus aujourd'hui. Avoir conscience aujourd'hui pour moi, c'est avoir une représentation consciente de mon être mais c'est aussi avoir la capacité réflexive qui me permet de porter une attention toute particulière à mes pensées, et ainsi asseoir mes croyances, mes valeurs et les buts que je me fixe dans cette présence au monde. »

De Villers rapporte que de la « formation expérientielle » est espéré un « effet d'une problématique de l'expérience première » qui conduise à une « production de nouveaux modes de se signifier à autrui dans le monde » (De Villers, 1991, p. 19). L'expérience d'Ingrid au cours de cet enseignement se rapproche de ce processus de formation qui implique une transformation de soi.

Ingrid a dû prendre conscience lors de la réalisation du récit d'avoir vécu une relation avec l'environnement, d'avoir reçu une éducation à l'environnement implicite par ses parents, de considérer l'importance de l'environnement dans sa construction identitaire pour pouvoir valoriser ses expériences et connaissances. Pour dépasser les non-dits, elle a pris appui sur son autoformation, entrepris une relecture de ses expériences, rééquilibrer la valeur qu'elle accorde à l'intellect et à l'expérience qu'elle dévalorisait. Elle écrit dans son dossier d'évaluation :

« Lorsque j'ai entamé ce semestre ce cours sur l'éducation et l'environnement, je ne savais vraiment pas à quoi m'attendre. Je pensais n'avoir que très peu de relations avec la nature, je n'ai jamais développé de sentiment écologique, ni de gestes particuliers qui auraient été réfléchis et en adéquation avec des valeurs. Je triais quelques emballages et le verre parce que ma mère l'a toujours fait, parce que ça ne me coûtait pas (en termes d'organisation ou de temps). J'ai

toujours été admirative des « écolos » sans m'être jamais posé de question sur l'impact de ma vie quotidienne sur mon environnement ou encore en quoi mon environnement influençait ma vie quotidienne. Je crois vraiment que ce manque de prise de conscience était à la base de mon désintérêt pour toute forme de relation écologique, je vivais sans mesurer l'importance que peut jouer son environnement sur sa propre identité. Je pense aujourd'hui qu'on ne peut dire que l'on est sans avoir pensé à cet ensemble environnemental qui s'est inscrit en nous durant toutes ces années ». Elle ajoute. « Les clivages incessants dans ma conception du monde m'ont amenée à surconsidérer les mécanismes intellectuels au détriment de l'expérience et de la nécessité de vivre l'instant présent. »

Béatrice rapporte qu'une expérience vécue par sa grand-mère serait à l'origine d'un savoir-être qui se transmet de génération en génération. Sa grand-mère a toujours eu peur qu'un enfant tombe dans le lavoir au moment de faire la lessive. Elle suppose qu'une expérience traumatique a pu se produire et générer cette angoisse. Elle avait tant peur qu'elle interdisait aux enfants, donc aux siens et à la mère de Béatrice, de s'approcher d'une étendue d'eau. Sa grand-mère bien qu'habitant non loin de la mer n'a donc pas appris à nager. Même si sa mère a transformé ce rapport à l'eau en bénéficiant d'une formation pour surmonter sa peur, en apprenant à nager, en s'approchant d'étendues d'eau, une angoisse demeure : elle ne peut mettre la tête sous l'eau sans se boucher le nez, elle doit avoir pied lorsqu'elle nage, ses enfants ne doivent pas avoir de l'eau sur le ventre. Même si Béatrice a pu développer un autre rapport avec cet élément, entre autres par l'intervention de son père avec qui elle a pu vivre d'autres expériences de contact direct avec l'eau, et qu'elle a acquis un savoir lui permettant d'avoir conscience des plaisirs et des risques liés à cet élément, l'angoisse reste. Le savoir relatif à cette expérience ne lui permet pas de se transformer (savoir-être) au point de pouvoir mettre en œuvre ses savoir-faire pour accompagner des enfants en milieu aquatique dans le cadre de son travail. La transmission intergénérationnelle serait à réformer. Elle écrit à ce propos dans la seconde version de son récit de vie environnemental :

« Mon rapport à l'eau a quand même été difficile : une transmission maternelle anxigène. Ma grand mère maternelle qui a aussi vécu pas très loin de la plage n'y a je crois très peu été, n'a jamais nagé. Son anxiété face à l'eau vient, de ce que j'en ai compris, du lavoir. Je ne sais pas s'il y a eu un événement traumatique, en tout cas elle avait très peur que ses enfants tombent dans l'eau pendant qu'elle faisait sa lessive. L'approche de l'eau était donc formellement interdite, signe de danger. Ma mère, une autre génération, a appris à nager, a rencontré mon père, très à l'aise avec cet élément. Pourtant, encore aujourd'hui elle ne peut pas nager là où elle n'a pas pied. Ne pas sentir le fond de l'océan ou de la piscine a un caractère fortement angoissant, une réelle peur de mourir. Tout ça pour dire que petites, ma sœur et moi, sentions l'angoisse de notre mère dès que nous avions de l'eau sur le ventre. Notre père venait quand même nous accompagner dans nos expérimentations, nous jeter dans l'eau, nous éclabousser, mais je crois que j'ai toujours senti le regard inquiet de ma mère sur le sable. »

Pour certains étudiants, **des savoirs** sont **à acquérir** avant de pouvoir valoriser leur expérience.

Béatrice témoigne qu'en découvrant la partie du cours présentant l'idée de « conscience terrienne » élaborée par Morin, elle a modifié sa manière de vivre en relation avec ce qui l'entoure, tant son environnement immédiat que sa vision du monde. En accédant à un savoir de type philosophique, elle commence à transformer ses savoir-faire, ses savoir-vivre, sa connaissance. Elle écrit :

« Le concept de conscience terrienne est intéressant dans la mesure où il y a un trait commun à toute l'humanité. Indépendamment de sa culture, son sexe, sa religion, ses convictions politiques, son lieu de vie, chaque individu a ça en commun avec l'autre : la terre. Et, il est vrai qu'à travers ce récit de vie, au fil des semaines, je m'interroge sur mon environnement, je prends conscience de mon rapport à lui, je me pose des questions existentielles, je réfléchis à ma vision du monde, à sa raison d'être et de préserver les éléments. J'ai vraiment le sentiment d'être dans un processus de formation. »

Driss relate les effets de ses réflexions relatives aux connaissances des problèmes d'environnement considérés dans leur dimension existentielle. L'écriture de son récit de vie environnemental lui a permis de faire évoluer sa connaissance de ses rapports avec la nature au point que cette relation devienne plus évidente pour lui. Il écrit à ce propos :

« La rédaction de mon deuxième récit de vie a été vraiment formatrice car ce travail m'a demandé un effort introspectif qui m'a permis de mettre à jour la relation que j'entretiens avec mon milieu de vie. Ce rapport avec la nature n'était pas aussi évident pour moi avant que j'en vienne à le coucher sur papier. »

Dans le cours de sa vie, son expérience lui a permis de savoir qu'il est nécessaire de préserver son milieu au moins pour pouvoir continuer à vivre. Ce savoir, qu'il a élaboré sur une trentaine d'années à partir de son expérience, était agissant par intermittence. Il témoigne :

« Nous ne devons pas négliger le milieu dans lequel nous vivons car le préserver fait partie intégrante de nos conditions de vie sur Terre. Cette conscience fut présente au cours de mon existence, épisodiquement avec parfois des moments forts, des événements plus ou moins importants, ... »

En participant à cet enseignement, ce qui n'était pas permanent l'est devenu. Entreprendre ce travail d'écriture pour faire état de certaines expériences de vie et certains savoirs, tout en accédant à de nouvelles connaissances (supports écrits, audiovisuels, ...) et réflexions (forums, ...) l'a conduit à reconsidérer la dimension existentielle, cette question de survie pour l'humanité :

« ... cependant je pense que le suivi de cet EC va rendre définitivement permanent et indélébile ce sentiment. Je n'en ressortirai pas indemne. En ce qui me concerne, cette prise de conscience est le résultat d'un long processus qui s'est étalé sur presque une trentaine d'années mais qui s'est néanmoins accentué

avec le temps, surtout durant ces dernières années, probablement en raison de la situation alarmante dont nous sommes de plus en plus souvent témoins. »

Un exemple de non valorisation de l'expérience. Henri dans son premier récit commence à développer son avis sur la question environnementale dans son ensemble. Au lieu de développer son récit, il a ensuite cherché à acquérir des connaissances académiques sur la question environnementale sans les relier de manière explicite à son expérience.

Ce travail de recherche exploratoire a permis d'identifier plusieurs points relatifs aux relations entre les acquis des personnes et la valorisation de leur expérience, au point de pouvoir en déduire une première typologie des liens entre acquis et capacité à valoriser.

Le premier type : la valorisation de l'expérience et des savoirs, entreprise dans un dispositif de formation proposant un processus de formation expérientielle, peut être réalisé sans difficulté, allant de soi, si les acquis de la personne le lui permettent. L'étude montre que cet allant de soi peut être issu de processus de formation différents : hétéroformation ou autoformation critique.

Le dernier type, à l'autre extrême : dans un cas, ce travail de valorisation n'a pas été réalisé.

Entre ces deux situations, divers types sont identifiables, car valoriser les expériences et les acquis nécessite un temps de formation face aux difficultés qui ont émergé et ont été dépassées :

- . entreprendre un travail pour reprendre contact avec les expériences et savoirs du fait de l'éloignement temporel, pratique et psychique de l'expérience première ;
- . intégrer un événement pour surmonter le refoulé ;
- . réarticuler entre elles expérience et connaissance qui ont leur relative autonomie ;
- . dans un moment de perte de repères, évaluer objectivement sa présence au monde afin de distinguer ce qui relève de l'imaginaire de ce qui relève de la réalité ;
- . accepter de réaliser un travail personnel conduisant à la transformation de la personne pour pouvoir valoriser expériences et savoirs ;
- . mettre au travail des transmissions intergénérationnelles ;
- . acquérir de nouvelles connaissances, une idée extérieure ou issue de ses réflexions, pour valoriser ses expériences.

Ainsi, valoriser ses expériences nécessite de mettre en œuvre des capacités personnelles qui s'acquièrent en formation en accédant à ce qui est déjà connu. Mais ce travail de valorisation de l'expérience ne vient-il pas aussi questionner les savoirs formels, la connaissance ? Une évolution théorique n'est-elle pas nécessaire pour valoriser certaines expériences ?

Valoriser l'expérience : transformer préalablement la théorie

Après avoir présenté le témoignage d'une étudiante relatif aux questions vitales de la vie, je vous proposerai une relecture de la conception de l'éducation de Rousseau pour pouvoir donner toute la valeur à cette expérience.

Une expérience aux limites

Anne rapporte toute l'importance qu'elle accorde à l'expérience de l'accouchement dans son premier récit de vie environnemental : le passage de la frontière entre le monde humain et le monde animal. Elle a vécu pour un temps la sensation de faire partie de la communauté des femmes qui deviennent mères par l'accouchement, des animaux de l'ordre des mammifères et de sexe féminin. Elle écrit :

« La naissance de mes enfants a été une expérience extrêmement intense, et j'ai tenu, pour la deuxième, à vivre une naissance au plus près de mon corps possible, sans péridurale, avec une bonne préparation prénatale. Les vagues de douleur, les décharges d'adrénaline et ce qu'on appelle « la phase de désespérance » m'ont fait prendre conscience à quel point je faisais partie de la famille des mammifères. Je me suis sentie au même rang que toutes les femelles mammifères qui donnent la vie, femmes et animales, et quand je n'avais plus de force, je me suis accrochée à ces milliards de femmes qui l'avaient fait avant moi. »

Ensuite, elle commente sur le forum l'écriture de son premier récit dans son ensemble et en présente la structuration, le plan d'écriture ; l'intérêt ici est qu'elle met en avant ce savoir issu de son expérience de mère. Elle écrit :

« J'ai immédiatement "vu" plusieurs périodes : enfance, adolescence, âge adulte et mon rôle de maman ! Je crois que je ne vais pas l'insérer dans l'âge adulte, plutôt le mettre à côté, je tiens à faire le distinguo entre moi et mes opinions perso, et moi en tant que maman (où je suis donc tournée vers un "but" extérieur). »

Enfin, Anne nous relate comment elle a fait face aux expériences mortifères pour continuer à vivre. Elle écrit :

« Là encore, je peux parler après les lectures et réflexions issues de ces deux mois de cours, que je pense avoir intégré le pan mortifère de toute naissance. Si toute vie est associée à la mort, toute procréation nous rapproche dangereusement de

notre finitude. Nous pouvons ne pas en revenir, malgré les spectaculaires progrès de la médecine dans les pays occidentalisés. Autant j'ai ressenti dans ce moment mon appartenance à une double lignée (celle des femmes procréatrices, et celle de toute femelle mammifère), autant j'ai senti à quel point la frontière pouvait être mince et floue entre la vie et la mort. J'ai connu l'expérience de porter la mort en moi, également. 3 ans plus tard, j'ai eu besoin de recourir à une croyance animiste pour trouver la paix intérieure, et travailler mon propre rapport à la mort (mis à mal également par les malformations cardiaques de ma fille). J'ai découvert dans le shintoïsme et l'animisme japonais un vrai soulagement, et surtout une sensibilité particulière, naturelle, à la mort et à la vie, aux choses de la nature. »

Elle met en avant au travers de son rôle de mère, la nécessité de se conserver en vie, tout comme préserver la vie de son enfant, nécessité prise en compte dans la conception de l'éducation de Rousseau.

Une proposition théorique

Le témoignage d'Anne vient confirmer la nécessité de penser ensemble, sans les dissocier, la formation existentielle et la formation expérientielle, à les intégrer théoriquement.

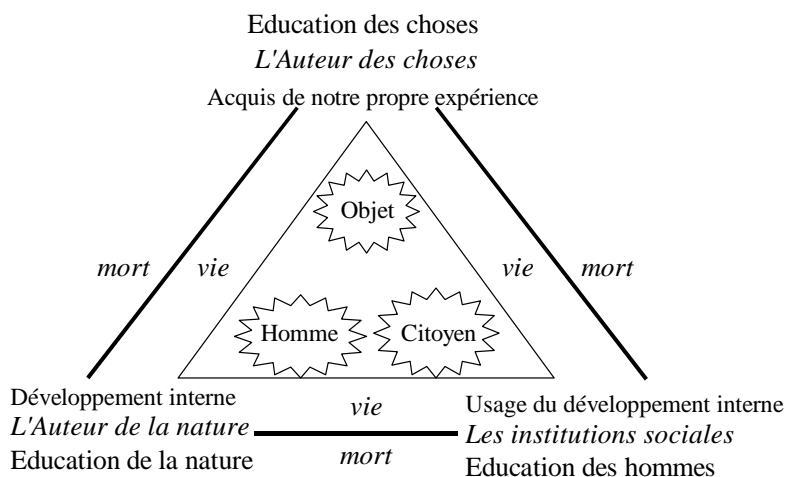
Le thème de la vie est central en EFrE puisque l'ensemble des propositions pédagogiques est réalisé dans l'objectif que la vie perdure.

Le thème de la mort est d'importance en EFrE pour plusieurs raisons. Les chercheurs en EFrE s'y réfèrent du fait des problèmes d'environnement qui nous y confrontent dans l'objectif de les traiter. Du point de vue de la formation, Pineau (1983) en a fait la valeur ultime de la formation pour mieux demeurer en vie. D'un point de vue anthropologique Morin (1976) en a fait un point central en la dialectisant avec la vie.

Ainsi, cette dimension existentielle, vie - mort, entre pleinement dans le champ de la formation en EFrE. Morin dans l'introduction de 1976 de *L'homme et la mort*, livre qu'il a publié dans sa première version en 1950, retourne un point de vue : « je partirais surtout, non du caractère étonnant, paradoxal et scandaleux de la mort par rapport à l'ordre du vivant, mais « du caractère étonnant, paradoxal et scandaleux de la vie par rapport à l'ordre physique » (Morin, 1970, p. 11). En fait, selon que l'on se place du point de vue de la personne ou de l'environnement au sens large, les deux points de vue se tiennent. Le premier permet de donner toute l'importance à l'idée de rejet de la mort au niveau individuel et le second de considérer l'omniprésence de ce qui n'est pas en vie à l'échelle de l'univers. Cette dimension existentielle a été intégrée par Barbier en formation. L'objet de la formation existentielle est d'après lui « le changement possible de l'existentialité interne du sujet. Le concept d'existentialité interne correspond à une constellation de valeurs, d'images mentales, de sentiments, de sensations éprouvées par

le sujet et formant un « bain de sens » plus ou moins conscient garantissant son identité et déterminant ses pratiques sociales » (Barbier, 1997, p. 237-238).

Théoriquement cela conduit à renouveler la proposition de Pineau par une relecture de Rousseau. Cette relecture consiste à intégrer à la théorie tri-polaire (auto, hétéro, éco-formation) les rapports entre vie et mort. Ce cadre conceptuel de réflexion est représentable graphiquement comme suit :



Graphique : Beaudout

Globalement, la conceptualisation de Jean-Jacques Rousseau est gouvernée par la formation d'êtres humains à une sagesse vers l'humanité : une sagesse humaine fondée sur la conservation et la satisfaction de soi, d'une part, et visant la liberté parce que « premier de tous les biens », d'autre part. Pour lui, cette sagesse se déploie à partir d'une perspective pratique et à la mesure du « rayon de notre sphère » ; il propose d'y rester « au centre » dans « le présent » parce qu'il pense que « le reste dépend de causes étrangères qui ne sont point en notre pouvoir. Il intègre dans cette sphère le fait que la mort puisse interrompre à tout moment le cours de la vie ; il dégage à ce sujet « la première loi de la résignation [qui] nous vient de la nature », car face aux « peines de la vie », « si l'on n'était pas sûr de la perdre une fois, elle coûterait trop à conserver ». Dans cette sphère, s'y entremêlent dans un flux continuels les passions, les affections, les états, les désirs, les fantaisies, les manies, les facultés, la puissance, la volonté, l'imagination,.... Ce qui compose cette sphère est issu du cours de la vie d'une personne - « la prévoyance », « les temps, les lieux, les hommes, les choses, tout ce qui est » -, et lui donne l'impression que « chacun s'étend, pour ainsi dire, sur la terre entière, et devient sensible sur toute cette grande surface » ce qui l'éloigne de lui-même. Il est possible d'affirmer que cette sensibilité n'est pas donnée mais s'élabore puisqu'il écrit à propos de

cette même forme de pensée d'expansion de chacun dans l'espace, que l'enfant « qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers » (Rousseau, 1966, p. 92-104).

Ainsi, le témoignage d'Anne est générateur d'une reconsidération de l'une des théories en formation de la personne qui intègre les rapports entre vie et mort et en retour cette reconsidération permet de valoriser toute l'importance de ses pensées et de ses expériences.

Résultats et limites

Au cœur de cet entre-deux, du vivre au dire, en fonction de notre capacité à connaître la connaissance (Morin, 1986), et en fonction de nos connaissances des multiples relations existantes entre eux, plus ou moins organisés, plus ou moins actifs (Morin, 1977, p. 155-287), des éléments relatifs aux interrelations ténues entre valorisation de l'expérience et formation de professionnels émergent dans une perspective de formation de la personne.

Les résultats

Ce travail de recherche exploratoire a permis d'identifier deux niveaux d'enjeux concernant la valorisation des expériences et des savoirs dans le cadre d'un dispositif de formation existentielle et expérientielle de professionnels.

La valorisation repose sur la mobilisation d'acquis. Certaines personnes bénéficiant de l'enseignement disposaient déjà de ces acquis pour réaliser un tel travail, d'autres ont rencontré des difficultés : compenser l'éloignement temporel, pratique et psychique de l'expérience première ; surmonter un refoulement des expériences et des savoirs associés ; se repérer dans les rapports entre expérience et connaissance au regard de leur relative dépendance / autonomie ; se transformer préalablement pour pouvoir valoriser ses acquis. Reste en suspens la situation particulière d'instrumentaliser la valorisation des expériences et savoirs afin de distinguer le réel de l'imaginaire. Ce travail n'aboutit pas forcément puisqu'une personne ne s'est pas prêtée à cet exercice.

Cette valorisation nécessite de mobiliser une ou plusieurs manières de procéder dans une logique de formation expérientielle :

- . partir de la mémoire sensitive et corporelle pour élaborer des savoirs d'actions et accéder aux savoirs académiques ;
- . tenter de dépasser un savoir intergénérationnel qui agit comme un frein dans la mise en œuvre de savoir-faire et dans le processus de formation ;
- . s'approprier une idée pour reconsidérer ses acquis et sa manière de vivre ;
- . poursuivre un processus d'évolution qui s'inscrit dans le temps long de la vie de la personne ;
- . prendre en charge sa propre évolution en valorisant la critique de ses acquis en fonction d'un objectif fixé personnellement à réaliser ;
- . intégrer la dimension existentielle de la vie.

Par ailleurs, d'autres points d'importance ont pu être dégagés :

- . traiter du thème de la mort ce qui conduit à renouveler la théorie tri-polaire (auto, hétéro, éco – formation) de Pineau en faisant du rapport dialectique entre la vie et la mort un fondement de ce processus formatif ;
- . témoigner au cours de cette formation de leur manque d'éducation à l'environnement et relater leur prise de conscience d'un savoir insu (Le Grand) ;
- . faire état de la conscience de leurs relations avec l'environnement, de leurs apprentissages en écologie, de leur connaissance des enjeux vitaux ce qui permet de révéler les enjeux de formation.

La principale limite

La principale limite à l'ensemble de ce travail exploratoire est de prendre la mesure du processus de réification à l'œuvre. Car, écrire enclenche aussi un processus de réification. Différents auteurs, dont Lukács, Gabel, Ardoino, Venderberghe, Ishaghpour en puisant aux réflexions de Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Simmel, Weber se sont confrontés aux problèmes de la réification ou bien ont cherché à conceptualiser ce phénomène. Je retiens que cette activité conduit aussi à stimuler un processus de chosification, de fixation, d'immobilisation, d'a-temporalisation, de dévitalisation au sein du processus de formation, même s'il se veut existentiel et expérientiel. En ce sens, la réification composerait un obstacle à l'EFrE. Pour Bachelard "tout effort éducatif" consiste à surmonter différents obstacles pédagogiques, c'est à dire à "renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne" pour transformer "des connaissances empiriques déjà constituées" par une critique et une désorganisation du "complexe [...] des intuitions premières" saisissables à partir des "erreurs initiales", et ceci en vue de favoriser l'émergence d'une compréhension objectivée tant scientifiquement que poétiquement (Bachelard, 1989, p. 18-19).

Parmi les travaux des personnes qui ont accepté de participer à cette recherche en phase exploratoire, seul celui d'Anne permet d'identifier un cas de réification. Lorsqu'elle fait référence à un système de pensée animiste qui évolue peu, la question de la réification se pose et serait à travailler.

A la suite de ce travail exploratoire, une analyse plus détaillée serait nécessaire pour développer une typologie des processus de prise de conscience mis en œuvre par les étudiants pour valoriser l'expérience, et, notamment étudier plus avant la place de la réification.

Présentation synthétique des 10 récits de vie environnementaux étudiés

Prénom : Ingrid

Age : 29

Profession : Educatrice spécialisée

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Naissance, lieu et date de naissance

Structuration du texte : Age de la vie et les lieux de vie - Enfance, adolescence, adulte - Région puis pays étrangers

Thèmes principaux développés :

- . Attachement à sa région d'origine
- . Expérience acquise lors d'activités de plein air sur le temps de loisir
- . « nécessité pour moi de m'ouvrir » et « saisir de nombreuses opportunités de voyage qui m'ont profondément marquée »
- . Formation d'éducatrice spécialisée : découverte de quatre autres pays, de mode de vie différents plus proche de la nature ou sans respect, induisant un questionnement sur son rapport à la nature

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite - **Récit :** Respect de la nature inclus dans la cours de sa vie (éducation implicite des parents, voyages à l'étranger amène un questionnement)

Prénom : Rose

Age : 23

Profession : Ergothérapeute

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Naissance - Lieu, lieu de naissance puis âge actuel

Structuration du texte : Age de la vie - Enfance, adolescence, adulte

Thèmes principaux développés :

- . Description géo-écologique du lieu de naissance
- . Lien à la terre d'origine qui "colle à la peau"
- . Père agriculteur : vie à la ferme et la campagne, partagée avec d'autres enfants lors des vacances scolaires
- . Activités de pleine nature
- . Révolte contre le modèle familial à l'adolescence
- . Choix d'orientation / projet professionnel : devenir vétérinaire en milieu rural
- . Formation d'ergothérapeute
- . Voyage en Afrique de l'Ouest : niveau élevé de pollution

EFrE reçues avant EC : Référence explicite - **Récit :** Education reçue de la communauté : valeur de la terre, solidarité, amour de la campagne ; EFrE au lycée Terminale Bac S : Biologie, Ecologie ou Agronomie ; Seconde générale avec une option EATC : Environnement, Agronomie, Territoire et Citoyenneté - **Dossier :** « Cette

éducation relative à l'environnement s'est donc construite naturellement entre dimension culturelle et dimension temporelle »

Prénom : Driss

Age : 36

Profession : Enseignant de français langue étrangère à l'étranger

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Naissance - Lieu et année de naissance

Structuration du texte : Espace-temps - Date et âge, lieu de vie

Thèmes principaux développés :

. Vie en centre ville d'une grande ville : se rend dans les parcs et jardins, dans les forêts avoisinantes (jusqu'à 10 ans)

. Déménagement en banlieue : plus d'espaces verts, plus d'activités de plein air

. Adolescence : intérêt pour les activités urbaines

. Entrée vie adulte : vivre à nouveau dans sa ville natale proche d'un espace vert

. Départ pour vivre avec sa femme dans une capitale étrangère très polluée (horrifié) => intérêt pour ces problèmes

. Ils vivent dans un autre pays où tout lui semble artificiel

. Ils vivent dans un autre pays où l'environnement n'est pas pris en compte

. Visionner des films sur la question environnementale => peur => s'informer => « une prise de conscience s'impose »

EFrE reçues avant EC : Référence explicite - **Récit :** Classe de neige - Activité de plein air en centre aéré à proximité du domicile, en colonies de vacances dans d'autres régions française et à l'étranger - Ecole favorise un comportement économe : papier, eau, ...

Prénom : Béatrice

Age : nc

Profession : nc

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Naissance - Lieu de naissance - Seule référence à l'âge : 17 ans, est liée à la maladie

Structuration du texte : Lieux de vie et les âges de la vie - Lieu 1 - Lieu 2 - Voyages - Enfance, adolescence, adulte

Thèmes principaux développés :

. Lieu 1

. Souvenirs vagues, souvenir de plaisirs

. Rapport à l'eau anxiogène à cause de sa mère ; sa grand-mère avait peur que ses enfants, dont la mère de Béatrice, tombent dans l'eau du lavoir

. Apprivoiser l'eau : nage, plonger, ...

. Grands parents maternels paysans : expérience de vie à la campagne et à la ferme

. Mère collectionne les sables, Grand-mère collectionne des cailloux

. Se souvient apprécier le rythme des saisons

. Adolescence : transformation corporelle, relation aux garçons

. Lieu 2

. Adulte : reprise de contact avec la nature

. Accompagne des enfants dans leur prise de contact avec la plage

. Voyage dans plusieurs pays étrangers

. Regrette le temps de l'enfance dans son rapport avec l'environnement

. Estime avoir reçu une Education à l'environnement de ses grands-parents

. Décès de son grand-père durant cette écriture

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite - Ses grands-parents lui ont transmis le respect de l'environnement et économiser

Prénom : Emma

Age : 40

Profession : nc

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Entre deux régions d'un même pays

Structuration du texte : Lieux de vie - Région 1 sur le temps de vacances - Région 2 sur le temps de vacances - 2 lieux habituels de résidence avec ses parents - 2 Lieux de résidences avec sa famille

Thèmes principaux développés :

- . Vacances nature dans deux régions françaises
- . Activités de plein air en bord de mer (région 1), observer la vie des animaux, ne pas prélever, respecter la nature
- . Observation des activités économiques d'un port ; "tristesse terrible" en observant la cuisson de crustacés
- . Activités de plein air dans un jardin et un potager à la campagne (région 2), activités de conservation des fruits et légumes, élevage de lapin (tristesse de les tuer pour les manger)
- . Vie urbaine : vie dans un monde triste ; déménagement dans un quartier davantage bétonné accentue cette sensation
- . Passion de l'escalade partagée avec son mari : chaque week-end
- . Choix de vivre dans un environnement plus naturel et permettant de vivre leur passion ; changement de mode de vie en vivant à la campagne
- . Eduquer ses enfants en transmettant des valeurs environnementales : enfants choisissent des orientations liées aux métiers de l'environnement

EFrE reçues avant EC : Référence explicite - Sa Mère : sensibiliser très tôt à son environnement, au respect de la nature et des êtres qui la composent - Sa Grand-mère (région 2) délivre des bases d'écologie - En tant que mère transmet des valeurs à ses enfants (choix d'orientation professionnelle en conséquence)

Prénom : Guy

Age : nc

Profession : Enseignant

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Culture et lieu d'origine - Attachement affectif à la nature et la terre

Structuration du texte : Cours de sa vie – Evénements - Activités routinières

Thèmes principaux développés :

- . Expérience insolite vitale rapportée par sa famille : une vipère dans son berceau
- . Vie en montagne : élevage (moutons, vaches), culture (arbres fruitiers) ; berger et ramassage des fruits ; activités en pleine nature
- . Vacances à la plage en ville
- . Risques liés aux mouvements politiques
- . Changement dans le mode de gestion des déchets qui a engendré plus de pollutions
- . Evénement météorologique (chute de neige exceptionnelle) a généré en lui pour la première fois de la peur ; aider d'autres villageois

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite - Contact direct avec la nature - Transmission par le groupe familial et la communauté pour réaliser les activités agricoles et respecter des règles

Prénom : François

Age : 45 ans

Profession : Educateur spécialisé

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Souvenirs - Bons souvenirs, joie de l'enfance

Structuration du texte : Conscience et inconscience - En fonction des âges de la vie : enfance, adolescence, adulte

Thèmes principaux développés :

- . Plaisir de vivre chaque saison
- . Expérience de différents types de pêches
- . Prélèvements de petits animaux, les survivants étaient relâchés
- . Intérêt pour les aventuriers (Everest)

=> Conscience d'enfant de la beauté et de l'exubérance de sa vie qu'il qualifie aujourd'hui « inconscience de l'enfance »

- . Survivance à l'adolescence de cet état d'esprit
- . Vécu de premières restrictions, des premières alarmes, y oppose l'espérance
- . Rêve de voyages, de découvrir la planète
- . Adulte : designer industriel en plasturgie, découvre petit à petit les dangers
- . Image mythique des conquérants de l'Everest se dégrade : les déchets, l'exploitation des sherpas au risque de leur santé
- . Expérience de la plongée en mer : voir en mer les poissons qu'il a vus enfant en aquarium
- . Télé : voyager dans le monde
- . Perte de conscience de la réalité par rapport à l'état de l'environnement ; constat de l'absence de réaction ; absurdité du système et mauvaise conscience
- . Jardine sur un balcon

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite - Parents et grands-parents : ne pas gaspiller - Campagnes de communication sur ce thème

Prénom : Corinne

Age : nc

Profession : nc

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Souvenirs - Peu de souvenirs avant ses onze ans

Structuration du texte : Lieux de vie - Relation avec la nature

Thèmes principaux développés :

- . Peu de souvenirs des premiers temps de sa vie
- . Lieu de vie dans une maison familiale avec jardin et piscine en France
- . Déménagement en Polynésie à 11 ans : les odeurs, le contact permanent avec la mer, les activités nautiques, le tourisme, l'imaginaire paradisiaque
- . Lieu de vie dans une autre région de France : découverte de la montagne, souvenir d'une randonnée sans équipement sous la neige, beauté du paysage, vivre à l'extérieur : découvrir et connaître son milieu de vie, changer son rapport à l'environnement en le respectant davantage
- . Réalisation de voyages dans divers pays
- . 3 autres lieux de vie
- . 3e lieu de vie est dans le même département que celui de son enfance : besoin de contact direct avec la nature, besoin de la connaître, choix du lieu de sa lune de miel en fonction de ce besoin

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite – **Récit 1** : Besoin de contact direct avec la nature, son respect et ses choix de mode de vie sont présentés comme étant une autoformation – **Récit 2** : A bénéficié d'une formation au développement durable dans le cadre de sa formation touristique

Prénom : Anne

Age : nc

Profession : nc

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Moment présent de l'écriture - En référence au temps qu'il fait, l'association d'idée de son fils - Neige => Père Noël

Structuration du texte : Age de la vie et un mode de vie – Nomadisme - Enfance, adolescence, adulte - Adulte : femme et mère

Thèmes principaux développés :

- . Mobilité géographique : nomadisme, désir de vivre à l'étranger, découvrir la vie locale : vivre en communion avec la nature, expérience de vie dans des pays aux climats différents
- . A l'adolescence : repli sur soi, lecture de romans d'aventure pour parcourir le monde, reproche globalement aux autres d'oublier d'être là, l'essentiel (ressentir, ...)

- . Identification au lieu : de naissance, de vie familiale des grands-parents paternels (expérience de vie au jardin, activités de pleine nature, existence d'un lien intergénérationnel intrafamilial et à un lieu de vie)
 - . Reconnaissance de l'importance de la peur de la mort de sa mère sur sa formation, de son questionnement existentiel resté sans réponse durant l'enfance, de transmettre des repères sur le sens de la vie
 - . Importance de son expérience de la mise au monde de ses enfants : appartenance au monde animal (mammifères)
 - . Emissions TV, Livres, sorties en pleine nature comme support d'éducation de ses enfants centrée sur l'Être
- EFrE reçues avant EC :** Aucune référence explicite - Attitude économe - Respect de la nature et de son corps en fonction de son système d'idées

Prénom : Henri

Age : nc

Profession : Enseignant en anglais à l'étranger

Premier thème abordé, entrée dans le récit : Se présenter – « mes expériences passées et mes projets futurs vont influencer ma perception des choses »

Structuration du texte : Paragraphe non articulé - Trajectoire de formation et professionnelle - Témoignages d'activités liés aux lieux de vie - Dénonce la mode de l'écologie

Thèmes principaux développés :

- . Parcours scolaire : travail du bois du CAP à une licence professionnelle pour préparer le CAPET
- . Implication dans les instances représentatives de lycéens jusqu'au niveau national => Intérêt pour l'éducation
- . Il travaille comme assistant d'éducation durant la préparation de sa licence
- . Départ pour un pays étranger en Océanie : redécouvre le plaisir de la nature (randonnée, plages), découvre un déséquilibre écologique causé par l'homme
- . Enseigne l'anglais dans un pays d'extrême orient
- . Activité de plein air lors de l'enfance : sentiment de nostalgie par rapport à cette époque
- . Définition rapide de l'écologie, certains avis sur ce sujet

EFrE reçues avant EC : Aucune référence explicite

BIBLIOGRAPHIE :

Bachelard G. (1989) [1938]. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie J. Vrin.

Bachelart D. (2002). *Berger transhumant en formation : pour une tradition d'avenir*. Paris : L'Harmattan.

Bachelart D. (2005). *Éducation à l'environnement : de soi au monde, Pour*, 187.

Barbier R. (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Économica.

Barbier R. Pineau G. (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan.

Barbier R. Pineau G. (2005). *Habiter la Terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan.

Beaudout E. (2003). *Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformateur, Education relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, 4, p. 253-261.

- Beaudout E. (2001). Obstacles aux pratiques sociales écocitoyennes, *Éducation permanente*, 148, p. 225 - 234.
- Bertaux D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan Université.
- Bidou J.-E. SAUVE L. (2009). Éthique et éducation à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 8.
- Carré Ph. Moisan A. Poisson D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris : PUF.
- Colin L. Le Grand J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica.
- Cottureau D. (1994). *A l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale.
- Cottureau D. (1997). *Alterner pour Apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier : Réseau Ecole et Nature.
- Cottureau D. (2001). *Formation entre terre et mer*. Paris : L'Harmattan.
- De Villers G. (1991). L'expérience en formation d'adulte. In Courtois B. Pineau G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française, p. 13-20.
- Dolory-Momberger C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Economica.
- Desroche H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Apprentissage 3. Paris : Les éditions ouvrières.
- Gabel J. (1962). *La fausse conscience. Essai sur la réification*. Paris : Les éditions de minuit.
- Galvani P. (1998). *Quête de Sens et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Giust-Desprairie Fl. (2003). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne : ERES.
- Hess R. Savoye A. (1993) [1981], *L'analyse institutionnelle*. Paris : PUF.
- Marc E. et Garcia Locquemeux J. (1995). *Guide des méthodes et pratiques en formation*. Paris : Retz.
- Kohn R. C. Nègre P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherches en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Morin E. (1977). *La méthode I. La Nature de la Nature*. Paris : Les éd. du Seuil.
- Morin E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Les éd. du Seuil.
- Pineau G. Marie-Michèle (2012) [1983], *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre.
- Pineau G. (1992), *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris / Montréal : Païdeia.

Pineau G. (2001), Pour une écoformation. Former à et par l'environnement, *Éducation Permanente*, 148

Rousseau J.-J. (2001) [1966]. *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion.

Sauvé L. (1997) [1994], *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Montréal : Guérin.