

Pour une formation écologique¹

Complémentarité des logiques de formation

Dominique Cottureau, 2001

Résumé : La formation à l'environnement ne peut se réduire à sa logique socio-professionnelle. Cet article propose d'en explorer les raisons en ouvrant le sens de la formation à son acception la plus large de mise en forme de l'être. Or l'être est avant tout un être-au-monde, tous ses rapports à lui-même, aux autres et à l'environnement sont à travailler pour faire face à la gravité des problèmes écologiques qui se posent aujourd'hui. Former à l'environnement veut dire aussi former pour l'environnement et se laisser former, de façon réfléchie, par l'environnement.

Bien qu'encore fragile l'ERE (éducation relative à l'environnement) s'immisce doucement dans les champs d'intervention de l'enfance et dans celles de la communication vis-à-vis des populations². La réflexion pédagogique se densifie, les rencontres et les échanges se multiplient. Le congrès international « Planet'ERE » de novembre 2001 en fait la démonstration. Autour de la formation des adultes les réflexions sont encore retenues ou en tous les cas éparses. Les propositions se réduisent, pour la plupart, au monde des professionnels de l'environnement. On sait former à l'environnement. On cherche comment former *pour* l'environnement. Mais former *par* l'environnement n'intéresse guère les environnementalistes.

Aurons-nous les mêmes débats autour de la formation que nous les avons eu en ERE : faut-il éduquer à l'environnement ? *par* l'environnement ? ou *pour* l'environnement ? Notre champ d'action peut-il se regrouper sous le titre générique de Formation *relative* à l'environnement (FRE) ? Le questionnement peut prêter à sourire et pourtant il n'est pas neutre dans les orientations qu'il suggère. Cette entrée par les expressions et le langage courant nous offre une bonne façon de modéliser le faisceau des possibles et de penser le lien entre Formation et Environnement. Michel Fabre (1994) avait procédé de la même manière pour montrer la pluralité des pratiques formatives et comprendre leur inflation. Former c'est toujours former quelqu'un à quelque chose par quelque chose et pour quelque chose : la formation se réfère à des savoirs à acquérir par des sujets en train d'apprendre, dans un contexte social, culturel et économique déterminé. Modélisé, cet enchaînement d'intentions s'organise sur un triangle à trois logiques : la logique didactique des contenus et des méthodes, la logique psychologique du développement personnel et la logique sociale de la situation socio-professionnelle (ibid., p. 26). Mais les intentions sont rarement équilibrées et souvent le cadre dans lequel se joue la formation impose ses choix et ses limites. On le voit bien, par exemple, avec la définition que donne Lucie Sauvé de la Formation relative à l'environnement : « préparation à une action professionnelle (comme celle du technicien en traitement des eaux) ou à des interventions particulières en matière d'environnement (comme le compostage domestique ou l'adoption de mesures d'économie d'énergie). La FRE implique l'acquisition de savoirs spécifiques au sujet de l'environnement » (1994, p.54). Cette proposition caractérise la formation dans deux de ses attributs : la visée sociale de l'action et son registre cognitif. Pourtant, l'enjeu environnemental est tel, aujourd'hui, qu'on ne peut réduire la formation à une fraction de sa dynamique. Ce serait, dans le cas de cette définition de Lucie Sauvé, spéculer un antagonisme ou une incompatibilité entre développement des personnes et préservation de l'environnement. Ce serait être obligé de choisir entre développement humain et développement de la nature. Claude Croizer et Louis Goffin sortent

¹ Article paru dans le n° 148 de la revue **Education permanente** : « Pour une écoformation, Former à et par l'environnement »

² Le ministère de l'environnement a lancé une campagne publicitaire télévisée. Les communes et communautés de communes, poussées par la loi sur la suppression des décharges, sont obligées d'impliquer les populations dans le tri et le recyclage des déchets ...

de ce paradoxe en insérant une fonction éducative à la formation, la première s'adressant à l'être dans son développement personnel et la seconde au membre de la communauté socio-économique (1998-1999, p. 142). Pourtant, comme ils l'analysent eux-mêmes, « ce qui tient du processus éducatif en situation de formation reste le plus souvent dans l'implicite (...) et relève peut-être d'une sorte d'alchimie entre l'enseignant et son groupe d'étudiants » (ibid., p. 147). Ainsi le triangle se déséquilibre-t-il de nouveau au dépend de la logique psychologique.

Il nous faut pourtant trouver un système dynamique de la formation environnementale qui ne laisse aucun de ses processeurs en second plan. Les conceptions de l'environnement implicites aux deux logiques de formation privilégiées seraient réduites à l'environnement - objet à étudier de la dimension didactique et à l'environnement - problème à résoudre ou ressource à gérer de la dimension sociale. L'environnement est d'abord et surtout notre milieu de vie, du vaste monde englobant au cadre de nos activités quotidiennes, des emboîtements de systèmes collectifs à la géométrie variable des environnements individuels. Penser l'environnement c'est reconsidérer la totalité des rapports individu / société / nature, cela dépasse donc les seuls apprentissages de savoirs et de savoir faire professionnels. Tous les niveaux de la société sont impliqués, tous les secteurs de la formation sont concernés.

La difficulté n'est pas menue. L'information environnementale touche parfois le grand public, surtout dans les périodes de crise et de catastrophe (une marée noire, un pic de pollution aérienne, des inondations). Mais on est loin, au quotidien, des changements de comportements nécessaires (même chez les militants environnementalistes). Former ne se prescrit pas sur ordonnance, quand les intentions sont écrites sur le papier il reste de la distance à parcourir dans le processus formatif. C'est le « trans- » du cheminement, celui de la transformation qui n'appartient qu'au sujet visé par la formation, espace de liberté dans lequel la personne accepte ou refuse, sciemment ou involontairement, les propositions qui lui sont faites³.

La formation, un concept globalisant

L'étymologie latine *formare* du verbe former signifie donner l'être et la forme. De là toute une constellation sémantique mise en pratique se combine dans l'association ou la dissociation des verbes créer, concevoir, faire exister, d'une part, et établir, organiser, constituer, d'autre part (Cf. Le Petit Robert). Sans faire de l'étymologie une vérité lexicale, le passage par les origines nous montre un visage de la formation beaucoup plus complexe que sa réduction professionnelle. Former concerne l'être tout entier. Former est plus qu'*instruire* car un être ne se résume pas à son instruction. Former est plus qu'enseigner (*insignare*) car l'*insigne*, la marque, attribuée par l'enseignement est un résultat non seulement institutionnel mais également facultatif au devenir de l'être. En outre enseigner désigne déjà la méthode privilégiée du processus : celle de la démonstration. Former est enfin plus qu'éduquer car l'éducation assigne souvent « l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes ou des adultes pour en faire des êtres insérés dans une société donnée »⁴. La visée sociale de l'action est prépondérante, exprimant de façon implicite le changement de niveau ou le nourrissage (*educere* : conduire hors de, faire sortir de ; *educare* : nourrir, élever). En outre, l'acte d'éduquer s'effectue souvent par l'intermédiaire d'un tiers - éducateur, pédagogue ou groupe social.

Tout en les intégrant, la formation dépasse les perspectives disciplinaires, pédagogiques et éducatives. Elle est un processus vital organisant la forme totale d'un être, dans son apparence, son organisation interne et son système relationnel. « Former évoque donc une action profonde sur la

³ Evidemment les enjeux d'emplois ou de diplômes, l'autorité sociale du formateur, les jeux de pouvoirs au travers du savoir agissent comme des contraintes, néanmoins nul n'est le sculpteur de l'autre, aucun formateur n'est réellement formateur. Ce mot devrait être supprimé de notre lexique au profit d'accompagnateur ou d'animateur de formation.

⁴ *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Larousse Bordas, 1996

personne impliquant une transformation de tout l'être » (M. Fabre, op. cit., p.22). Elle intègre les éléments d'information de toute espèce pour permettre à l'être de trouver son unité existentielle, une unité mouvante et plurielle mais néanmoins organisée et surtout signifiante. Elle répond à l'action de mettre ensemble, à un moment donné, une multitude d'ingrédients disparates et de leur conférer une forme et un sens (Pineau, 1983). Ce travail ne s'effectue pas par le formateur mais bien par la personne, sujet de la formation. Dans le champ réduit des dispositifs institutionnels de formation, l'accompagnateur de formation se contente de mettre à disposition des personnes les objets et les situations potentiels de formation. Chacun, ensuite, ne prend que ce qu'il veut, ce qu'il peut, ce qui entre en combinaison avec son être-là. La formation est plus qu'un rapport au savoir (ou au savoir faire technique) elle est rapport au monde, elle est une construction de l'être-au-monde. Le monde compris ici comme « le champ de significations par rapport auquel l'existant humain se situe et à partir duquel il interprète toute réalité (y compris la sienne) »⁵.

Ce qui confère à une situation son caractère de formateur n'est donc ni seulement dans le contenu (savoirs et méthodes) de ce qui est proposé à l'apprenant, ni seulement dans la présence ici et maintenant de l'apprenant, mais dans la relation qui s'instaure entre les deux, dans les flux qui vont et viennent, dans les échanges intégratifs entre la situation et la personne. La relation est au cœur du processus de formation, relation par définition réciproque. L'information devient un savoir si la personne l'a intégrée à son champ interne de connaissances et qu'elle peut, en retour, la nommer, l'interpréter, la reconnaître ailleurs, lui attribuer un sens et une valeur. L'expérience devient formatrice si la personne effectue une action de rétroaction dessus, prise de conscience, formulation, interrogation, geste. Interroger la formation revient à interroger les entre-deux, tous les entre-deux créatifs de couplages entre, au premier niveau, un organisme et ce qui l'environne, non seulement les savoirs, mais aussi les gestes, les sentiments et les symboles, tous issus des transactions formatrices.

Formation écologique et pensée moderne séparatiste

Dans cette acception, la formation se présente comme une des fonctions écologiques de l'humain, celle de son « évolution » (B. Honoré, cité par Pineau, 2000, p.29), fonction écologique car elle s'accomplit au travers des transactions avec les autres humains et le milieu de l'existence. Penser et pratiquer la formation en des termes écologiques nous met face à un obstacle d'envergure : la pensée séparatiste qui domine la modernité, ou, comme l'appelle Edgar Morin, « le grand paradigme d'occident » (2000, p. 25). Formulé par Descartes au XVIIe siècle, il impose à la société un mode de compréhension et de maîtrise du réel basé sur la disjonction : disjonction du tout et des parties, des parties les unes des autres, du corps et de l'esprit, de la raison et de l'imagination, de l'objet et du sujet. Nous avons élaboré, en trois siècles, des savoirs parcellisés, des découpages disciplinaires inopérants, des méthodologies de recherche partielles ... et, plus grave, une conscience trompeuse de notre indépendance illusoire vis-à-vis de la nature et de tout ce qui nous entoure. Ces découpages violents du monde ne peuvent que conduire à « l'affaiblissement de la responsabilité (chacun tendant à n'être responsable que de sa tâche spécialisée), ainsi qu'à l'affaiblissement de la solidarité (chacun ne ressentant plus son lien avec ses concitoyens) » (ibid. p.41).

L'inversion du mécanisme séparatiste ne tient pas uniquement dans la manipulation de savoirs complexes et contextualisés mais également dans la prise de conscience de nos appartenances multiples au vaste monde, de notre insertion dans le tissu complexe de la terre et de l'univers. Explorer les liens biologiques, symboliques, affectifs, économiques, anthropologiques qui nous associent aux autres et à la nature aiderait au développement de la conscience écologique ; une conscience écologique non pas réduite à la découverte des problèmes d'environnement mais globalisée au sentiment d'appartenir de façon écologique et, à ce jour, vitale, à un habitat (qu'on

⁵ J. Ladrière, Monde, in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1985.

l'appelle éco-sociosystème (Goffin, 1998-1999), Terre-patrie (Morin et Kern, 1993) ou biosphère).

La complexité de l'être-au-monde

Cette prise de conscience écologique pourrait peut-être s'opérer si toute situation de formation s'intéressait au complexe de complexes qu'est l'être-au-monde et pour lequel, cependant, on organise des contextes de formation simplificateurs. Quelle que soit l'entrée environnementale que nécessite le cadre de formation on pourrait prendre en compte quelques uns de ces complexes infiltrés dans le jeu de l'être au monde qui à la fois proviennent de leurs interactions et les produisent dans une effervescence permanente de boucles rétroactives elliptiques :

- Le complexe instrumental : le corps / le « cœur » / l'esprit. Pour comprendre le monde (*cumprehendere*, prendre avec) le sujet raisonne bien sûr, mais son existence est en permanence irriguée d'amour et de souffrance, de rires et de larmes, de peurs et de certitudes ; sentiments hoquetant jusqu'au fond du corps, un corps qui appréhende l'espace, les êtres, les objets, les phénomènes de toutes les fenêtres de sa perception et de ses muscles contractés. Ses trois modes sont à la fois intégrés les uns aux autres et intégrateurs du monde à soi et de soi au monde. Piaget a bien montré l'interaction du corps et de l'esprit dans le développement de l'intelligence (1974), il avait omis le rôle affectif dans le jeu relationnel.
- Le complexe de la pensée : rationnelle / symbolique / imaginaire. L'esprit lui-même est un complexe qui ne se limite pas à la logique rationnelle ou à l'interprétation descriptive et objective des choses. La rêverie vagabonde, l'imaginaire invente, l'âme traduit. La raison ordonne le monde pour nous permettre de nous entendre collectivement sur le réel. Les symboles l'interprètent d'une subjectivité multiple, rassurante, à la fois singulière et collective, toujours impressionnée de sens et de valeurs, à mi-chemin du visible et de l'invisible. L'imaginaire englobe le tout, tantôt tellement partagé qu'on le nomme objectivité, tantôt si créateur qu'il dépasse tout aspect concret des choses⁶. La fonction principale de l'imagination symbolique est de nous insérer dans le tissu complexe, mystérieux, d'apparence finie, de la vie et de ses au-delà.
- Le complexe anthropologique : individu / espèce / société (Morin, 2000, p.119). Notre pensée, notre système symbolique, nos savoir-agir émergent non seulement de notre expérience individuelle, mais aussi de notre insertion dans une collectivité culturelle, et une appartenance à l'espèce humaine. Ceci apparaît clairement dans le registre du symbolique et de l'imaginaire. Les symboles et images qui gouvernent nos rapports au monde sont pour certains identiques à ceux qui peuplaient les tout premiers mythes humains, pour d'autres simplement partagés par une société à un moment donné de son histoire, et pour les troisièmes issus uniquement de notre histoire personnelle et de nos pulsions individuelles (Barbier, 1997, chapitre IV).
- Le complexe temporel : passé / présent / futur. Le sujet s'inscrit dans le déroulement de son histoire. L'amont de la situation de formation tout autant que ses projets conditionnent le degré d'ouverture de la personne⁷. Le travail sur la conscience s'accompagne d'une prise de recul réflexive sur ce cours de l'histoire. Clarifier d'où l'on vient et où l'on veut aller élucide le sens des actions, assemble les morceaux séparés d'une vie dont « l'unitas multiplex » (E. Morin, 2000, p.58) nous avait échappé.

⁶ Cf. G. Durand (1969), R. Barbier (1997), P. Galvani (1997), D. Cottureau (2001).

⁷ La temporalité est plus complexe encore que ces trois catégories passé / présent / futur. Pineau (2000) en montre toute la richesse et la mouvance. Périodes de la vie, des saisons, des semaines, des jours et des nuits, dialectique de la durée et de l'instant, variabilité des rythmes ... tous potentiellement formateurs ou « schizo-chroniques » (P.25).

- Le complexe du sens : direction / signification / sensation (Barbier, 1997, p. 263). Une situation n'a de sens pour le sujet que si ces trois dimensions se trouvent en interactions. Non seulement la mémoire ne fonctionne qu'à très court terme face à une situation absurde, mais surtout l'imposition du non sens ôte toute liberté à la personne et engendre angoisse, fermeture, agressivité.
- Le complexe ontologique : personnalisation / socialisation / écologisation. Principe de la formation tripolaire permanente énoncé par G. Pineau, l'être se développe sous cette triple articulation à lui-même, aux autres et au monde physique (autoformation, hétéroformation, écoformation). L'articulation au monde physique, l'écoformation, est la grande oubliée de nos sociétés modernes. Sans doute n'est-ce pas facile que d'attribuer un pouvoir formateur à la nature, à la matière, à l'espace, aux éléments, sans y projeter nos fantasmes anthropomorphiques ; et pourtant c'est bien une réalité décrite par les ethnologues et les psychologues. Un enfant n'apprend pas à marcher en écoutant une leçon sur les lois de l'équilibre, mais bien en se confrontant à la pesanteur, à l'espace, aux objets qui le remplissent. Si la main du parent est là pour l'aider à se lever, l'incorporation des données physiques qui l'entourent poursuit le processus d'apprentissage. Toutes nos rencontres avec « les choses⁸ » comme les appelait Rousseau sont potentiellement formatrices.
- Le complexe cognitif : savoirs formels / savoirs pratiques / savoirs existentiels. A l'issue de cette somme de complexes qui constitue la personne dans son rapport au monde émerge une connaissance elle-même complexe. On accorde souvent une importance supérieure aux savoirs formels codifiés dans notre patrimoine culturel : science, littérature, philosophie, technique. Pourtant l'intelligence humaine dépasse ces seuls savoirs et nécessite autant le sens pratique et la signification symbolique des faits, des êtres ou des objets. Toute l'agriculture « hors sol » est issue du manque d'intérêt porté aux savoirs pratiques et expérimentiels, et plus exactement à ce que Paul Taylor appelle les « savoirs lunaires » : savoirs d'expérience, d'émotion et d'intuition (2000). L'agriculture a voulu s'extraire de la nature ; l'agriculteur, en préférant les « savoirs solaires », ceux décrétés de l'extérieur par des bureaucrates comme nouvelles vérités de l'économie et des sciences, a perdu le rapport sensible à la terre, aux animaux et au temps. Lorsqu'on n'entend plus ce qui se dit dans les murmures du vent, les couleurs des nuages, les frissons des bêtes, les silences du sol, on ne comprend plus ce que demande le milieu. On invente des dialogues de sourds qui n'ont beau jeu que sur des tableaux blancs.

On aurait sûrement beaucoup d'autres complexes à inclure à cette liste⁹. Le milieu de la relation organisme humain - environnement est un véritable « mésocosme », comme le sont toutes les zones frontières, à la limite de deux mondes, entre ouverture et fermeture, à flux réciproques entre intériorisation et extériorisation. Georges Lerbet le décrit comme le médiateur du système personne par lequel s'effectue le travail de développement de l'être, personnalisant et singularisant toutes les expériences vécues par le sujet au fur et à mesure de son histoire (1993). Au cœur de ces entre-deux se construisent toutes les « prises » sur le monde. Nous n'en avons pas conscience, perdus que nous sommes dans les urgences quotidiennes, dans la course au progrès, dans la lutte permanente que nous menons pour maîtriser le naturel et le mortel. Dans nos pays du nord il est fini le temps des luttes de survivance, pourquoi s'évertuer davantage contre la nature ?

⁸ Minéral / végétal / animal ; naturel / artificiel ; élémentaire / organisé ; paysage / milieu ; etc.

⁹ Les recherches « post-modernes » transdisciplinaires proposent souvent un regard écologique sur les phénomènes humains : l'écologie de l'action de A. Moles et E. Rohmer (1977, *Théorie des actes*, Tournai, Casterman), l'écologie de l'esprit de G. Bateson (1980, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil), le paradigme écologique autour de R. Tessier (1989, *Pour un paradigme écologique*, Canada, Hurtubise HMH, Ltée), l'homme symbiotique de J. de Rosnay (1995, Paris, Seuil), etc.

Valse à trois temps pour une formation écologique¹⁰

Une formation environnementale pourrait devenir écologique si elle permettait de redonner du sens aux milieux, de travailler les entre-deux de soi au monde et du moi au nous. Elle comblerait les multiples failles d'indifférence et d'aveuglement creusées de par les hommes et de par la nature. C'est en tout cas une hypothèse vraisemblable au regard des conséquences issues de choix séparatistes et parcellisés. « Le fruit est aveugle. C'est l'arbre qui voit », dit le poète, René Char¹¹. La formation s'organiserait comme une valse à trois temps sans hiérarchisation.

Le premier temps est le plus familier de la pensée moderne : l'apprentissage des savoirs de l'environnement (de cette façon bien mal nommés). Ils instruisent la connaissance collective et la raison, savoirs complexes issus tout autant des sciences de la nature que des sciences de l'homme.

Le second temps soutient et enrichit corporellement ces savoirs par l'expérience pratique du monde, non seulement expérimentale mais également expérientielle. « Faire » pour apprendre les gestes, mais surtout s'immerger dans le souffle et le mouvant du monde, dans les flots du jour et de la nuit, de l'espace et du temps, des foules et des solitudes. Se plonger dans le jeu du vivant et non plus s'en extraire pour comprendre. C'est déjà là le fait de la vie quotidienne, mais il est dévalorisé au profit des savoirs savants, des savoir faire professionnels et des logiques intellectuelles. La vie quotidienne est vécue en somnambule et à grande vitesse car il y a toujours quelque chose de mieux à faire. Pourtant la participation attentive aux courants d'air, aux flux des regards, aux fleuves des sons et des voix, aux immobilités qui ont perdu présence, aux couleurs des choses, aux patientes leçons des printemps, aux chemins qui montent et aux ruelles qui descendent, à la molle prairie et à la plaine rocailleuse ... L'écoute vigilante de tout ce qui se passe, se joue, se déroule, en silence ou en fracas ... Etre juste là, actif¹² ou contemplatif, pores ouverts, esprit en éveil, de façon répétée, nous enseignerait l'écoute sensible, l'intuition de l'autre, la perception la plus fine du moindre des signes de la matière et du vivant¹³. Avec l'inscription corporelle du monde on repasserait du décor à l'accord, du cadre au milieu, du côté à côté au dialogue.

Mais pour ce faire, il reste le troisième temps du mouvement : la saisie de l'expérience. Tant que l'on vit dans l'enchaînement des automatismes quotidiens on ne sait pas que l'on sait. Le répétitif élimine la conscience si la conscience ne fait pas l'effort d'accompagner ses gestes, le répétitif vulgarise les faits, les objets, parfois même les êtres. On dit souvent que l'on ne connaît pas bien son environnement quotidien. Il suffit pourtant qu'on le quitte le temps d'un voyage et qu'on y revienne pour que, immédiatement, les sensations familières surgissent à l'esprit. On le reconnaît, alors qu'on pensait ne pas le connaître. Dans le préfixe « re- » de la re-connaissance se reflète le savoir enfoui, la connaissance intime du milieu inscrite au fond de nous mais obscure car innommée. Que surgissent une question, un doute, une absence, un changement, un choix à opérer, qui rompent la régularité de l'habitude, et la conscience fait émerger ce qui se vivait à son insu. Toute prise de conscience implique une rétroaction sur une action autonome et quasi automatique (J. Piaget, 1974, p.18). Si l'on veut sortir de nos inconscients écologiques sans doute faut-il passer par ce travail de prise de

¹⁰ J'ai déjà parlé de plasticité éducative (2001) qui alternerait les modes pédagogiques en autoformation, hétéroformation, écoformation ; je lui imbrique ici une autre épaisseur triangulaire axée sur les contenus : savoirs sociaux, immersions corporelles, prises de conscience.

¹¹ Dans *Fureur et mystères*, Paris, Gallimard, 1962

¹² Mettre de côté toutes ces prothèses qui se meuvent pour nous : la voiture, la télévision, l'ordinateur ... Cf. David Le Breton, 2000, *Eloge de la marche*, Paris, Métailié

¹³ Pour cela il faut sortir des salles de travail, des laboratoires, des amphithéâtres, oser « perdre du temps » à se promener, pratiquer une activité sportive de plein air, déambuler dans les rues ou les forêts, travailler avec les professionnels du dehors et de la matière ... Tout ce qui permet de poursuivre l'apprentissage du milieu est nécessaire à notre santé écologique.

conscience de nos écodépendances : explorer nos histoires écologiques¹⁴, celles qui parlent de notre façon d'habiter le monde, nos rapports à l'espace, aux paysages, aux objets, aux matières, à la nature, aux saisons, aux moments de la journée¹⁵. Se reconnaître d'un milieu, d'un temps ou d'un élément permet de révéler, tout en la créant¹⁶, son appartenance à un système plus vaste grâce auquel on vit. En passant à un degré supérieur de lucidité, on réorganise son système de représentation du monde et de soi dans le monde. Le réseau de signifiants établit de nouvelles connections, des intersections apparaissent entre des éléments auparavant épars. Le sens du milieu émerge et avec lui l'écogenèse permanente devient consciente : on accède à l'éco-naissance, conscience de la vie reliée (Cottureau, 1994). Je pense avec René Barbier que « la lucidité consiste essentiellement à sortir de l'innocence pour trouver la profondeur de la responsabilité sans recours à tous garants méta-sociaux » (1997, p.145).

L'urgence de l'essentiel

L'urgence dans laquelle nous sommes face aux problèmes environnementaux tendrait à nous faire réduire la formation aux seuls apprentissages des savoirs scientifiques et techniques de l'environnement, mais « à force de reporter l'essentiel au nom de l'urgent, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel » rappelle sagement Edgar Morin¹⁷. L'urgence de l'essentiel est d'aller aux sources des symptômes : des savoirs parcellisés et disciplinarisés, mais également un inconscient écologique qui nous mène à des conduites « hors sol », « sur-naturelles », dangereuses pour le devenir de l'homme. La même eau coule depuis qu'elle est apparue sur la terre, la même qui descend des montagnes, nous traverse le corps, passe sous les ponts, s'enfouit dans la terre, irrigue nos inconscients et les arbres. La même eau manque aux pays du sud, noie les pays du nord. Les nuages se gonflent, passent, se percent, se recomposent ... les mêmes depuis des millions d'années. La différence : on ne les écoute plus comme des signes du monde¹⁸. L'eau nous sert et nous la desservons. Nous ne pouvons plus nous baigner dans les rivières. Aveugles et sourds que nous sommes devenus aux battements de cœur des choses, à l'organicité de l'espace. Et ce n'est pas là seule interprétation de poète, les paysans qui marchent encore dans les champs, scrutent le ciel, palpent une récolte à la main, écoutent le troupeau, souffrent avec une terre mise à mal, détiennent le langage feutré de la nature. Comme le dit Geneviève Delbos, cette ethnologue qui travaille avec les paludiers, non pas en observatrice extérieure mais en ouvrière du sel, il ne suffit pas de savoir faire, il faut savoir « y » faire, c'est-à-dire avoir « cette capacité à déloger le savoir constitué de sa place de savoir pour laisser émerger un espace d'invention où du nouveau se crée comme réponse pertinente à la singularité du « y » qui se manifeste »¹⁹. Et pour cela c'est d'une grammaire de l'intuition, de l'écoute, du sensible dont nous avons besoin, une grammaire qui s'enseigne bien loin des tableaux noirs, des livres de lois et des chairs d'université. Elle se façonne dans le milieu même du vivant du monde, dans la lenteur de la terre en mouvement, de la succession des saisons et de la poussée d'une plante. On peut la nommer « écoformation » : formation par contact direct et réfléchi avec l'oïkos (Barbier et Pineau, 2001). Les formations environnementales deviendront écologiques lorsqu'elles feront aussi la part belle à cette écoformation, aujourd'hui en marge des processus reconnus.

¹⁴ Des outils existent déjà : le blason (Cf. Galvani, 1997), le journal d'itinérance (Cf. Barbier, 1997), la pédagogie de l'imaginaire (Cf. Cottureau, 1999) ... il suffit de les adapter au sujet écologique et aux personnes avec qui l'on travaille.

¹⁵ Toutes ces explorations se font bien sûr dans des règles strictes de déontologie, de respect de la vie privée et de l'intimité des personnes.

¹⁶ Car la prise de conscience est plus qu'une prise sur quelque chose d'existant, elle crée en même temps qu'elle virtualise. On a toujours « quelque chose » de plus après une prise de conscience, on est un peu différent.

¹⁷ Cité par René Barbier, 1996, *La Recherche Action*, Paris, Anthropos, p.13

¹⁸ Sauf dans les moments de crise, de rupture et de manque.

¹⁹ Mémoires à venir, in *Champs Culturels*, n°11, Ministère de l'agriculture et de la pêche.

Bibliographie

- Barbier, R. 1997. *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris, Anthropos.
- Barbier, R. et Pineau, G. (sous la direction). 2001. *Les eaux écoformatrices*. Paris, L'Harmattan.
- Cottureau, D. 1994. *A l'école des éléments*. Lyon, Chronique sociale.
- Cottureau, D. 1999. *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette, Babio.
- Cottureau, D. 2001. *Éducation entre terre et mer*. Paris, L'Harmattan.
- Croizer, C. et Goffin, L. 1998-1999. Les relations entre éducation et formation en environnement : un champ de recherche, dans *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 1, Université du Québec à Montréal et Fondation Universitaire Luxembourgeoise, pp. 141 - 148.
- Durand, G. 1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod.
- Fabre, M. 1994. *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Galvani, P. 1997. *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris, L'Harmattan.
- Lerbet, G. 1993. *Système, personne et pédagogie*. Paris, ESF.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.
- Morin, E. et Kern, A-B. 1993. *Terre-Patrie*. Paris, Seuil.
- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris, PUF.
- Pineau, G. 2000. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos.
- Pineau, G. et Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, Edilig, Saint-Martin Montréal.
- Sauvé, L. 1994. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Guérin. Paris, Eska.
- Taylor, P. 2000. *Quelle pédagogie pour quelle liberté ? Un argument freiréen pour une pédagogie de la caresse*. Un Olhar sobre Paulo Freire, Congresso internacional, Universidade de Evora, Portugal.