

Introduction

La théorie du comportement planifié selon Ajzen (1985, 1991, 2005), a émergé dans le champ de la psychologie sociale comme un moyen de prédire le comportement. **Elle part du constat que les individus prennent des décisions raisonnées et que le comportement est le résultat de l'intention de s'y engager.** Plus l'intention est forte, plus la personne fera d'efforts pour aller vers ce comportement et plus il sera probable qu'elle s'engage dans ce comportement (Steg & Nordlund, 2013). L'intention dépend de trois variables (en bleu ci-dessous), comme on peut l'apprécier dans le diagramme suivant :

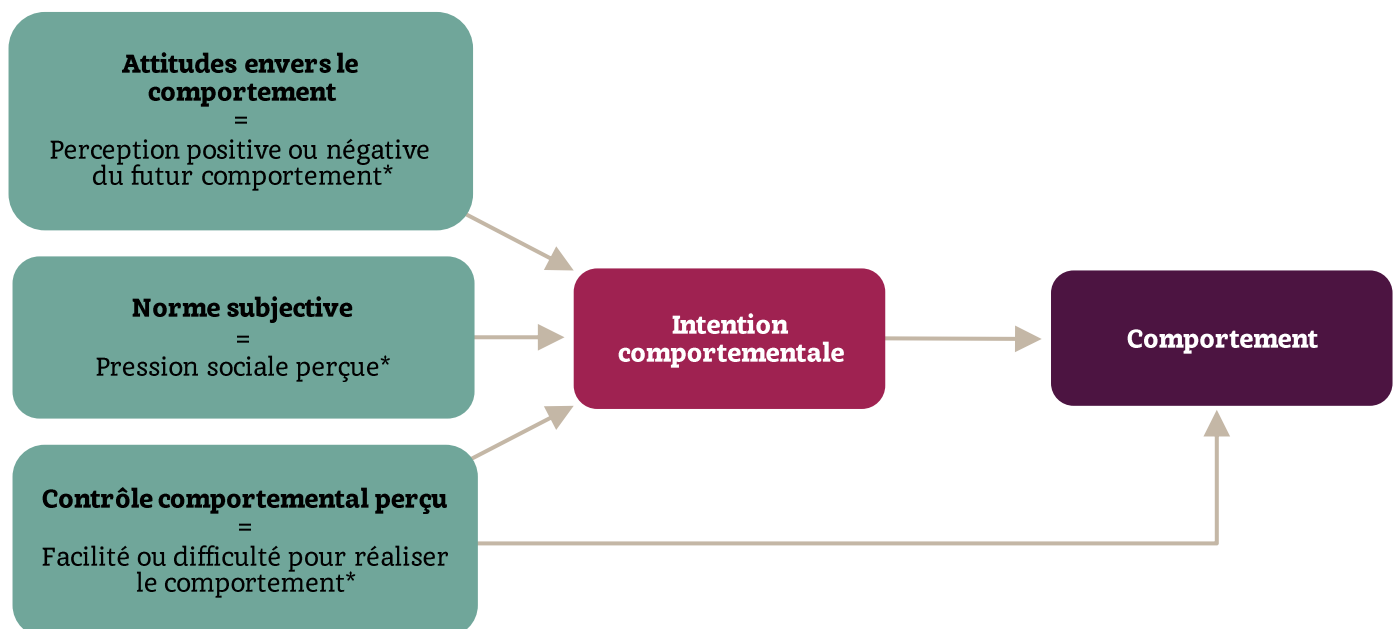


Figure 1 : théorie du comportement planifié selon Ajzen (1991)

* Précisions ajoutées par la rédaction pour aider à la compréhension.

Explication

D'après l'auteur de cette théorie, le fait que la décision d'effectuer un comportement soit réfléchi veut dire que la personne prend en compte toutes les informations dont elle dispose, estime les implications de son action et évalue les conséquences possibles (Giger, 2008). La décision de mettre en œuvre une conduite est donc envisagée comme raisonnée, planifiée et contrôlée. Cependant, le fait que la décision soit raisonnée ne veut pas dire qu'elle est rationnelle ou qu'elle est basée sur des règles objectives et logiques, mais tout simplement que la personne passe par un moment de délibération interne, même très court, avant d'agir.

Dans cette théorie, les **attitudes** reflètent dans quelle mesure l'engagement vers tel ou tel comportement est évalué de manière positive ou négative par la personne.

Exemple : une personne peut avoir une attitude positive envers l'action de faire le tri mais une attitude négative envers l'action de faire un compost chez elle. Les attitudes sont basées sur la perception des possibles : coûts/bénéfices du comportement et du degré d'importance qu'une personne lui donne. D'un côté elle peut penser que faire un compost chez soi n'est pas pratique et demande beaucoup de temps et d'entretien, et évaluer le facteur de la praticité comme très important. D'un autre côté, elle peut penser que faire un compost est utile et favorable pour l'environnement, mais donner moins d'importance à ces facteurs. Cela donnerait comme résultat une attitude négative envers le compostage car les facteurs que cette personne considère comme négatifs sont plus importants que les facteurs perçus comme positifs.

Ensuite, les **normes subjectives** correspondent à l'évaluation que les personnes ou les groupes importants pour l'individu font de son comportement, c'est-à-dire la pression sociale perçue par l'individu. Dans ce cas-là, l'évaluation des coûts/bénéfices est de nature sociale. Les normes subjectives se basent sur les croyances de l'individu concernant les attentes des groupes de référence pertinents, par exemple les amis, la famille, le groupe de voisins, etc. Cela est modéré par la motivation à se soumettre, c'est-à-dire la volonté de l'individu de répondre ou non à ces attentes.

Exemple : le conjoint d'une personne peut considérer comme très positif le fait de faire un compost et avoir des attentes pour qu'elle le fasse, (supposons que la personne valorise beaucoup l'opinion de son conjoint). En même temps, ses amis peuvent considérer que le compost n'est pas pratique et l'encourager à ne pas le faire, (mais elle donne moins d'importance à leur opinion et donc a moins de motivation pour répondre à leurs attentes). Dans ce cas-là, cette personne aurait une norme subjective en faveur de faire un compost.

Enfin, le **contrôle comportemental** fait référence à la facilité ou la difficulté perçue vis-à-vis de la réalisation du comportement (perception qu'a l'individu de la faisabilité du comportement). Ce contrôle comportemental peut être influencé par les expériences passées mais aussi par les obstacles anticipés. Cette variable peut influencer la mise en place du comportement de manières **indirecte** ou **directe**.

Exemple d'influence indirecte : quand une personne pense qu'il faut avoir beaucoup de temps pour entretenir un compost et qu'elle n'a pas assez de temps, elle aura une perception du contrôle comportemental faible par rapport à ce comportement.

Exemple d'influence directe quand une personne n'a pas des composteurs près de chez elle, on parle d'une influence directe, où le contrôle comportemental perçu se rapporte au contrôle réel que la personne a sur le comportement.

D'autres facteurs comme la **socio-démographie**, les **croyances** et les **valeurs** sont aussi pris en compte en estimant qu'ils influencent le comportement de manière indirecte à travers les trois variables auparavant décrites : les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu.

Exemple : si une personne a des fortes valeurs en faveur de l'environnement, cela peut provoquer une attitude positive envers le compostage et une attitude négative envers le fait de ne pas trier ses déchets. Pour parler du facteur sociodémographique, une personne qui habite à la ville et qui a moins de place chez elle, aura une perception du contrôle comportemental plus faible vis-à-vis de l'action de faire un compost qu'une personne qui habite à la campagne qui aura plus de place pour le faire.

Applications

La théorie du comportement planifié a pu expliquer différents comportements écologiques. Par exemple, Bamberg et Schmidt (cités par Steg & Nordlund, 2013) ont trouvé qu'il était plus probable que des étudiants utilisent la voiture pour aller à l'université quand ils avaient l'intention de le faire. L'intention de conduire était plus importante quand ils avaient une attitude positive envers l'action de conduire, quand les normes subjectives étaient en faveur de l'utilisation de la voiture et quand ils pensaient qu'ils avaient la possibilité de le faire.

Plus tard, Harland, Staats et Wilk (cités par Steg & Nordlund, 2013) ont trouvé que les variables de cette théorie, surtout les attitudes et le contrôle comportemental perçus, pouvaient prédire des comportements en faveur de l'environnement comme l'intention d'utiliser des moyens de transport alternatifs, l'utilisation de papier non blanchi, la réduction de la consommation de viande et l'utilisation des lumières à économies d'énergie.

La capacité de cette théorie de prédire le comportement s'élève quand d'autres facteurs motivationnels sont inclus dans le modèle, comme les normes personnelles et l'identité. Dans ce sens, il est conseillé par exemple que dans les interventions ayant pour but de promouvoir des comportements écologiques, comme faire le tri, on amène les participants à se sentir eux-mêmes comme des personnes qui recyclent, pour qu'elles s'identifient comme telles. Cela pourrait ainsi avoir des effets sur l'intention et le comportement (Nigbur, Lyons & Uzzell, 2010).

Bibliographie

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*. 50, 179-211.

Giger, J-C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année psychologique*. 108(1), 107-131.

Nigbur, D., Lyons, E., & Uzzell, D. (2010). Attitudes, norms, identity and environmental behavior: using an expanded theory of planned behavior to predict participation in a kerbside recycling programme. *British Journal of Social Psychology*. 49, 259-284.

Steg, L., & Nordlund, A. (2013). Models to explain environmental behavior. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 185-195). Oxford: BPS Blackwell

Le modèle d'activation des normes morales

Fiche 2

Accompagner le changement des personnes

Psychologie sociale

Explication

Le modèle d'activation des normes morales (Schwartz, 1997 ; Schwartz & Howard, 1981) a été beaucoup utilisé dans le champ de la psychologie environnementale. Il postule que les actions en faveur de l'environnement sont le résultat de l'activation de normes personnelles reflétant des sentiments de devoir moral d'agir ou de s'abstenir. Les normes personnelles sont activées par quatre variables :

- **La conscience du problème** : niveau de prise de conscience des conséquences négatives si on n'agit pas en faveur de l'environnement.
- **L'attribution de responsabilité** : sentiment de responsabilité des conséquences négatives résultant de son inaction en faveur de l'environnement.
- **L'efficacité des résultats** : identification des actions pour réduire les problèmes de l'environnement.
- **L'auto-efficacité** : reconnaissance de sa propre capacité à apporter des solutions aux problèmes environnementaux.

Si le comportement est en accord avec les normes personnelles, la personne va avoir un sentiment de fierté, alors que si le comportement va en sens contraire, elle va avoir un sentiment de culpabilité (Abrahamse, Steg, Gifford & Vlek, 2009). Cependant, ces variables ne sont pas statiques mais situationnelles : leurs influences changent selon les différentes situations (Schwartz & Howard, cité par Steg & Nordlund, 2013).

Ce modèle se concentre sur le comportement altruiste, c'est-à-dire sacrifier l'intérêt personnel pour penser au bénéfice des autres (Schwartz, cité par Abrahamse, Steg, Gifford & Vlek, 2009). D'après ces auteurs, le comportement en faveur de l'environnement est considéré comme altruiste parce qu'il implique le fait de sacrifier le profit personnel pour le bénéfice de l'environnement comme bien commun.

Par exemple, si on décide d'utiliser le vélo libre-service au lieu de la voiture pour aller au travail (et que cette décision vient d'une préoccupation pour l'environnement), on sacrifie notre confort (on fait des efforts physiques, on va prendre plus de temps pour y arriver, on subit les aléas météorologiques) et moins de liberté (on ne sait pas s'il y aura de vélos disponibles au moment où on voudra partir).

En reprenant cet exemple, pour que les normes personnelles soient activées et que cela découle en un comportement en faveur de l'environnement, une personne doit d'abord **prendre conscience des conséquences** pour l'environnement provoquées par l'utilisation de la voiture. Selon ce modèle, une personne qui croit que l'utilisation de la voiture a des conséquences négatives pour l'environnement, va probablement ressentir un devoir moral plus fort pour réduire son utilisation qu'une personne qui ne reconnaît pas ces conséquences. Ensuite, les normes seront activées quand la personne se sentira **responsable des conséquences** négatives de son utilisation de la voiture pour l'environnement, et n'attribue pas cette responsabilité aux autres. Une personne qui se sent responsable va se sentir plus dans l'obligation de diminuer les conséquences en utilisant moins la voiture qu'une personne qui ne se sent pas responsable (Abrahamse, Steg, Gifford & Vlek, 2009). De plus, elle doit penser que réaliser des actions, comme le fait d'utiliser le vélo au lieu de la voiture peut contribuer à résoudre le problème de pollution, c'est-à-dire qu'il y aura une **efficacité des résultats** de ses actions. Aussi, devra-t-elle avoir le sentiment d'être capable ou d'avoir les moyens de réaliser ces actions (elle dispose d'un vélo et son lieu de travail est accessible en utilisant ce moyen de transport), c'est-à-dire un sentiment d'**auto-efficacité**.

Applications

Ce modèle a été expérimenté dans plusieurs recherches et a réussi à expliquer différents types de comportement en faveur de l'environnement, tels qu'économiser l'énergie, avoir l'intention de diminuer l'utilisation de la voiture, ou le comportement en faveur de l'environnement en général (Steg & Nordlund, 2013).

Dans l'étude d'Abrahamse, Steg, Gifford et Vlek (2009) sur les facteurs qui influencent l'utilisation de la voiture en banlieue et l'intention de la réduire, ils ont trouvé que plus le sentiment de devoir moral de réduire l'utilisation de la voiture était fort, plus forte était l'intention de le faire. Selon ces auteurs, pour promouvoir la réduction de l'utilisation de la voiture il est recommandé de se concentrer sur le sentiment de devoir moral, comme les variables de la **conscience du problème** et l'**attribution de responsabilité** l'indiquent. De plus, pour encourager les gens à utiliser de moyens de déplacements alternatifs, il est important de mettre en valeur les possibilités concrètes qui permettent réduire l'utilisation de la voiture (pistes cyclables, réseau de transports en commun...).

Bibliographie

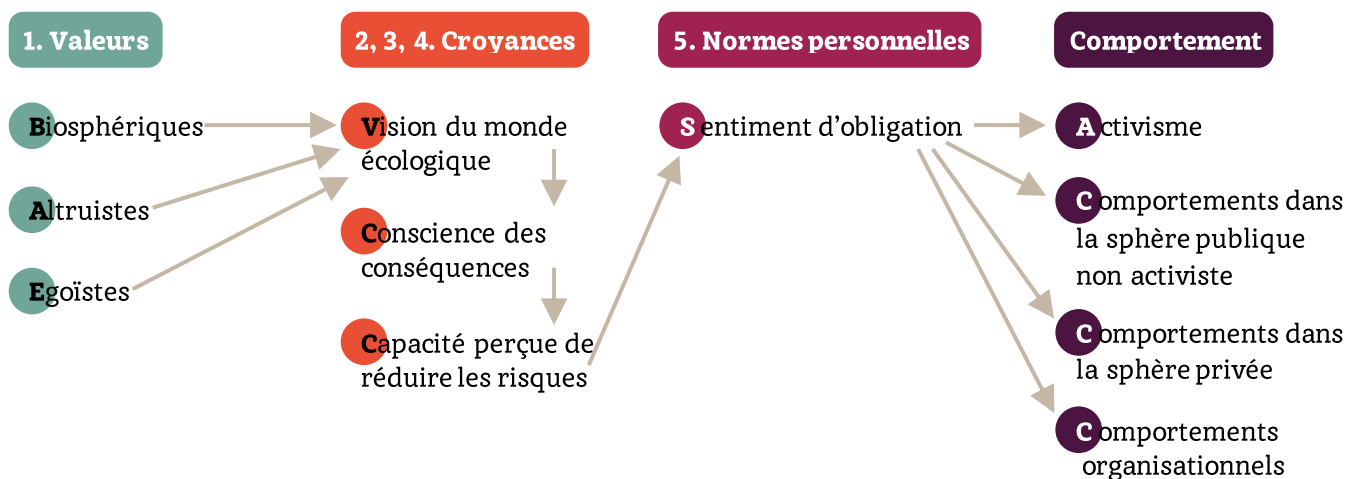
Abrahamse, W., Steg, L., Gifford, R., & Vlek, C. (2009). Factors influencing car use for commuting and the intention to reduce it: A question of self-interest or morality? *Transportation Research F: Psychology and Behaviour*, 12. 317-324.

Steg, L., & Nordlund, A. (2013). Models to explain environmental behavior. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 185-195). Oxford: BPS Blackwell.

Introduction

Le Modèle VBN (Value-Belief-Norm) ou Valeur – Croyance – Norme en français (Stern, 2000) est une extension du Modèle d'activation des normes morales (Fiche 1). Ses auteurs proposent un modèle en pistes causales qui considère cinq déterminants possibles de comportement en faveur de la protection de l'environnement :

1. les **valeurs**, les croyances environnementales ;
2. la **vision du monde écologique** ;
3. la **conscience des conséquences sur les choses que la personne valorise** ;
4. la **capacité perçue de réduire les risques** ;
5. les **normes personnelles en faveur de l'environnement**.



Modèle VBN selon Stern (2000)

Explications

D'après ce modèle, chaque déterminant affecte le prochain et peut aussi en affecter d'autres positionnés plus loin dans la chaîne. La conscience des conséquences du problème de l'environnement et la capacité perçue de réduire les risques se font en fonction des **valeurs** et d'une **vision du monde écologique**.

*Exemple : les croyances sur la relation entre l'être humain et la nature (Steg & Nordlund, 2013). Les **normes personnelles** pour agir en faveur de l'environnement sont activées par les **croyances de l'individu** sur les conséquences des pollutions environnementales qui mettent en péril des choses qu'il valorise, et sa croyance en sa capacité d'agir pour réduire les risques. **Les normes personnelles génèrent donc une prédisposition qui influence les comportements en faveur de l'environnement (Stern, 2000).***

Trois types de valeurs sont proposés : **biosphériques**, **altruistes** et **égoïstes**. Toutes les trois peuvent être des facteurs motivationnels pour agir en faveur de l'environnement, même si cela n'est pas toujours l'objectif principal de l'action.

*Par exemple, une personne peut décider de diminuer son usage d'eau chaude pendant qu'elle prend une douche parce que cela diminue la quantité d'eau et d'énergie dépensées à la maison et donc aide à faire des économies. Dans ce cas-là, la motivation provient de **valeurs égoïstes** (penser à soi-même). Si la personne est motivée à le faire parce que cela permet aux autres d'avoir aussi de l'eau chaude, la motivation vient de **valeurs altruistes** (penser aux autres). Enfin, si ce qui motive la personne sont les bénéfices pour l'environnement, la motivation intervient grâce aux **valeurs biosphériques** (penser à l'environnement).*

Cependant, les valeurs égoïstes sont moins corrélées aux comportements en faveur de l'environnement que les valeurs altruistes qui le sont moins que les valeurs biosphériques (De Groot & Steg, 2010).

Selon Stern (2000), les normes personnelles peuvent produire tous les types de comportements en faveur de l'environnement, tels que :

- **l'activisme environnemental**: agir dans des associations qui travaillent pour la protection de l'environnement ou participer à des manifestations collectives ;
- les comportements **non-activistes dans la sphère publique** : soutenir ou approuver des politiques publiques de protection à l'environnement ;
- les **comportements dans la sphère privée** : consommer des produits respectueux de l'environnement ;
- les **actions organisationnelles** : influencer les actions dans les organisations dans lesquelles on travaille, en élaborant par exemple des produits avec moins d'impact pour l'environnement, ou en utilisant des produits moins nocifs dans la production.

Applications

Le modèle VBN permet d'expliquer des comportements comme la citoyenneté environnementale, l'utilisation maîtrisée de l'énergie à la maison, et l'acceptation des politiques publiques de protection de l'environnement. De plus, quelques études ont montré que ce modèle est particulièrement utile pour expliquer des comportements qui demandent peu d'investissement, mais il permet moins d'expliquer ceux qui impliquent un fort investissement, comme la réduction de l'utilisation de la voiture (dans ce cas-là la Théorie du comportement planifié d'Azjen serait plus efficace : Fiche 1). Cela est dû au fait que lorsqu'une personne est confrontée à la nécessité de s'investir fortement, elle va probablement essayer de réduire le sentiment d'obligation morale à l'aide du déni (Schwartz & Howard, 1981 ; Lindenberg & Steg, 2007, cités par Steg & Nordlund, 2013). Elle le fera en minimisant les facteurs situationnels décrits auparavant : les croyances et les normes personnelles.

Par exemple, une personne peut nier la gravité des problèmes environnementaux, ne pas accepter sa responsabilité dans ces problèmes et se justifier en attribuant la responsabilité aux autres, comme le gouvernement ou les grandes entreprises, dire que ses actions pour diminuer le problème n'apportent rien ou encore, affirmer qu'il n'a pas les moyens pour agir (Steg & Nordlund, 2013).

Pour promouvoir des intentions en faveur de l'environnement, il est conseillé de **renforcer les valeurs biosphériques et altruistes ou d'affaiblir l'influence des valeurs égoïstes** dans des situations spécifiques (De Groot & Steg, cités par De Groot & Steg 2010). Même s'il est difficile de changer les valeurs, il est possible de stimuler les gens à agir selon leurs valeurs biosphériques en les rendant plus accessibles. Cela va influencer leur manière de prioriser leurs valeurs dans des situations spécifiques, ce qui va influencer les intentions et le comportement (Maio & Olson ; Verplanken & Holland ; cités par De Groot & Steg 2010).

Bibliographie

De Groot, J.I.M., Steg, L. (2010). Relationships between value orientations, self-determined motivational types and proenvironmental behavioral intentions. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 368-378.

Steg, L., & Nordlund, A. (2013). Models to explain environmental behavior. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 185-195). Oxford: BPS Blackwell.

Stern, P.C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.

Introduction

La théorie d'encadrement d'objectifs (Lindenberg & Steg, 2007) est principalement influencée par des recherches en psychologie sociale cognitive et intègre des concepts de différentes théories tels que le « Modèle d'activation des normes morales » (Fiche 2) et la « Théorie du comportement planifié » (Fiche 1). **Elle postule que les objectifs encadrent la façon selon laquelle les gens traitent l'information et agissent par rapport à cela.** Quand un objectif est activé, il va influencer ce que la personne pense à ce moment, à quelle information elle est particulièrement sensible, les alternatives qu'elle perçoit et comment elle agit (Steg & Nordlund, 2013).

Explication

D'après cette théorie, quand une personne change ses objectifs, elle va percevoir la situation de manière différente. Le comportement est le résultat de différents objectifs, compatibles ou pas, même s'il est probable qu'un objectif soit plus dominant que les autres (Lindenberg & Steg, 2007). Il existe trois types d'objectifs et ils sont particulièrement importants pour le comportement écologique.

1. Trois types d'objectifs

Objectifs hédonistes : Se sentir bien maintenant

Généralement, ils agissent à court terme et le but est de nous faire sentir mieux dans une situation donnée. Les gens qui agissent plutôt par un encadrement des objectifs hédonistes, vont être particulièrement sensibles à ce qui augmente ou réduit leur plaisir et qui affecte leur humeur.

Par exemple, une personne pourrait baisser la température de son chauffage pendant qu'elle n'est pas chez elle pour économiser d'énergie. Mais comme elle aime bien qu'il fasse déjà chaud quand elle arrive chez elle, elle préfère le garder à une haute température. C'est plus simple, plus confortable, et cela va lui permettre de se sentir bien, lui éviter de faire des efforts (changer la température) et lui procurer un plaisir immédiat (arriver dans une maison chaude).

Objectifs de profit : Garder et augmenter ses ressources

Ils provoquent une plus grande sensibilité de la personne vis-à-vis de ses propres ressources. Ils sont visés à moyen ou long terme. C'est l'augmentation des gains ou la prévention des pertes de ses ressources qui permettent de savoir si ces objectifs sont atteints.

Par exemple, une personne dont l'objectif de profit est activé, va préférer baisser la température du chauffage chaque fois qu'elle ne sera pas chez elle, parce que cela lui permettra de faire des économies et donc va répondre à l'objectif de prévenir une perte d'argent.

Objectifs normatifs : Agir correctement

Ils vont activer la sensibilité de ce que les gens pensent qu'ils doivent faire ou qu'il est correct de faire, selon leur propre regard ou celui des autres. En effet nous sommes sensibles à ce que l'on pense qu'on doit faire (nous-mêmes et les autres), mais aussi à ce que l'on observe que les autres personnes font.

Par exemple, une personne qui a un encadrement d'objectifs normatifs activé, va baisser la température du chauffage quand la fenêtre est ouverte même si elle ne paye pas la facture d'électricité, juste parce que c'est la « bonne » chose à faire. Cette action sera encore plus encouragée si la personne voit que dans son travail, ses collègues le font aussi.

2. Normes intelligentes et priorisation des objectifs

Cette théorie affirme que, lorsqu'on parle d'un encadrement d'objectifs normatifs, le but principal est d'agir correctement: la personne va essayer de se souvenir de sa propre expérience ou va chercher dans son environnement quelle est la bonne façon d'agir dans une situation donnée. Lorsque les normes ne sont pas assez claires, cela va être difficile pour elle de savoir quels sont les comportements corrects. On appelle ce type de normes « **normes intelligentes** », parce qu'on a besoin de faire des efforts intellectuels pour savoir comment agir correctement. Quand on se confronte à une norme intelligente, on a besoin d'informations sur l'action correcte à faire. Cet **accès à l'information** est essentiel car lorsqu'on veut agir correctement mais qu'on ne sait pas comment, on va probablement donner plus d'importance aux objectifs hédonistes ou de profit plutôt qu'aux objectifs normatifs (Lindenberg & Steg, 2007).

Par exemple, si une personne n'a pas l'information pertinente sur la manière d'économiser de l'énergie lorsqu'elle utilise le chauffage, elle ne saura pas si la meilleure option est de chauffer un peu quand elle n'est pas là pour maintenir la température, ou d'allumer les radiateurs en rentrant ce qui consomme finalement plus d'énergie pour monter en température.

Comme nous l'avons expliqué, plusieurs types d'objectifs peuvent être activés en même temps. Selon la situation, l'un d'entre eux va être **l'objectif principal** (celui à qui on donne plus d'importance) et va influencer de manière plus importante le traitement d'information, alors que les autres auront un rôle secondaire et vont augmenter ou diminuer la force de l'objectif principal. Quand les **objectifs secondaires** sont compatibles avec l'objectif principal, ils vont le rendre plus fort.

Par exemple, quand les objectifs normatifs sont les principaux, une personne est plus motivée pour agir de manière écologique et sera motivée pour changer le vieux chauffage par un nouveau qui dépense moins d'énergie. Cette action fait aussi économiser de l'argent (objectif de profit) et avoir plus de confort (objectif hédoniste). Ces objectifs secondaires vont donc fortifier l'objectif normatif.

Si l'objectif principal et les objectifs secondaires sont en désaccord, ces derniers vont affaiblir l'objectif principal.

Par exemple, si pour cette personne le fait de changer le chauffage implique un fort investissement économique et de grands efforts pour trouver quelqu'un pour l'installation, les objectifs de profit et hédonistes pourraient affaiblir l'objectif normatif et provoquer la décision de ne pas changer le vieux chauffage.

Généralement, **les objectifs normatifs stimulent le plus les comportements en faveur de l'environnement et de manière plus stable**. Quand une personne a des comportements écologiques basés sur des objectifs de profit ou hédonistes, elle ne persistera probablement pas tant que ces comportements représentent du profit ou du confort pour elle (De Groot & Steg, cité par Steg & Nordlund, 2013). Cela pourrait donner des comportements instables et dépendants de la bonne ou de la mauvaise humeur passagère (objectifs hédonistes) ou dépendants du profit économique (objectifs du profit) (Lindenberg & Steg, 2007).

Applications

Lindenberg et Steg (2007) proposent deux recommandations pour encourager le comportement en faveur de l'environnement.

Renforcer les objectifs normatifs par l'information

D'après cette théorie, les normes en faveur de l'environnement sont généralement de type normes intelligentes (comme dit plus haut). Elles ont donc besoin de soutien pour rester fortes face aux objectifs hédonistes et du profit. Les objectifs normatifs vont influencer le comportement quand ils sont dominants et quand les gens savent quel est le comportement approprié dans une situation donnée. Il est nécessaire que les gens aient **accès à l'information** sur les problématiques écologiques et des informations pertinentes sur l'impact environnemental lié à leurs comportements pour savoir comment agir de manière plus favorable à l'environnement.

De même, le fait d'avoir un retour d'information (feedback) sur son comportement représente une source d'information qui renforce les objectifs normatifs. Si le retour se fait au niveau individuel, cela peut permettre à la personne de **comparer ses résultats avec ses normes personnelles** (par exemple, avoir un compteur intelligent ou un relevé de consommation avec comparatifs sur plusieurs années). Si c'est au niveau collectif, cela permet de **comparer sa performance avec celles des autres** et donc d'avoir des repères quant aux normes sociales.

Enfin, lors d'une intervention, pour renforcer les objectifs normatifs vis-à-vis des objectifs hédonistes et de profit, on peut associer les normes intelligentes avec une « **charge morale** ». Pour cela, il est possible d'encourager les gens à s'engager volontairement dans des comportements en faveur de l'environnement. En effet, prendre des engagements volontaires stimule les normes personnelles à agir pour l'environnement, et rend plus probable que la personne intériorise la norme en rapport au comportement (Osbaldiston & Sheldon cité par Lindenberg & Steg, 2007). Au contraire, quand le comportement est imposé sans donner une explication rationnelle, les comportements seront moins stables car non basés sur un changement d'attitudes ni de normes.

Rendre les objectifs hédonistes et de profit plus compatibles avec les objectifs normatifs

Quand les gens associent le comportement en faveur de l'environnement à un coût élevé en termes d'effort, d'argent ou de temps, et à quelque chose de pas toujours amusant, ils agiront de manière écologique seulement quand les objectifs normatifs sont plus forts que les objectifs hédonistes et de profit. Il s'agit donc **de rendre les comportements favorables à l'environnement plus attractifs et agréables** et les comportements non favorables à l'environnement moins attractifs et moins agréables.

On peut rendre les objectifs de profit plus compatibles avec les objectifs normatifs en augmentant la gamme d'aspects perçus comme profitables par rapport au comportement. De même, pour que les objectifs hédonistes soient compatibles avec les objectifs normatifs, il faut permettre aux gens de se sentir bien en agissant en faveur de l'environnement, pour qu'ils perçoivent cela comme agréable et/ou confortable.

Les éléments phares de cette théorie retraduits par un binôme d'éducateurs lors des Ateliers d'Appui à la Pratique

Apport de cette théorie : si on arrive à « jouer » sur les objectifs, les encadrer, on arrivera à influencer sur les comportements (puisque tout découle des objectifs).

Trois types d'objectifs : de profit, hédoniste, normatif.

Suivant les personnes, on hiérarchise différemment ces objectifs.

L'un des enjeux est de mettre en avant les objectifs normatifs, liés à ce que les gens pensent qu'ils doivent faire ou qu'il est correct de faire. Le but étant alors d'agir correctement, cela demande réflexion (notion de « norme intelligente »), et nécessite donc que la norme soit claire et évidente pour le public.

Ainsi pour engendrer un processus de changement des comportements, il faut employer beaucoup de moyens d'information et de communication. Lorsque les informations sont multiples et contradictoires, en tant qu'animateur, on a la responsabilité de décortiquer toute la masse des informations et expertises. Il est important aussi de bien communiquer en amont pour que le groupe soit en mesure d'adhérer aux objectifs dès le début.

De plus il est important dans nos démarches, d'assembler plusieurs objectifs entre eux plutôt que de se focaliser sur un seul objectif (sur celui de profit par exemple).

L'enjeu n'est pas forcément de faire sortir tout le monde de son objectif égoïste, mais plutôt de tendre vers des objectifs normatifs en jouant aussi sur les objectifs hédonistes et de profit.

On imagine la possibilité d'animer des échanges entre les participants/pairs pour faire évoluer, en étapes, les objectifs de chacun.

Bibliographie

Lindenberg, S., & Steg, L. (2007). Normative, Gain and Hedonic Goal Frames Guiding Environmental Behavior. *Journal of Social Issues*, 63(1), 117-137.

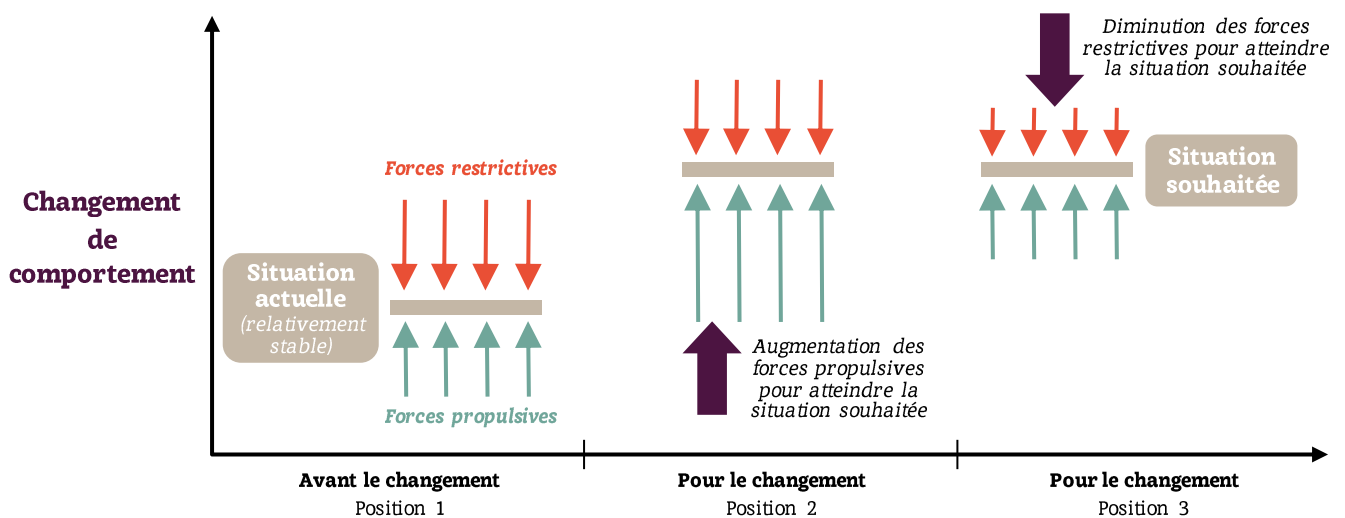
Steg, L., & Nordlund, A. (2013). Models to explain environmental behavior. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 185-195). Oxford: BPS Blackwell.

Introduction

Lewin est un des initiateurs de la psychologie sociale, introduisant le concept de dynamique du groupe. Il fait partie de l'école de la Gestalt Theory qui adopte une approche systémique du changement (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010). Ses principaux apports sur le changement de comportement incluent La Théorie de champ de forces (The Field Theory) qui porte sur l'analyse d'un champ de forces qui favorisent ou freinent le changement. Sa théorie du changement en trois phases sera le point de départ de plusieurs auteurs ayant écrit sur le changement.

Explication

La théorie de champ de forces postule que l'activité des gens est influencée par des forces présentes dans leur environnement. Ces forces peuvent être soit des propulseurs soit des freins du changement. D'après Lewin, par défaut le groupe est dans un état quasi stationnaire où l'équilibre est maintenu grâce aux deux types de forces ayant quasiment la même intensité et qui s'opposent (dans le schéma les forces restrictives sont en orange et les forces propulsives en bleu).



Évolution des forces du groupe au cours du processus de changement (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010)

Pour arriver à un changement il y a deux formes : on peut augmenter l'intensité ou le nombre des forces propulsives du changement (position 2) ou on peut diminuer l'intensité des forces qui freinent le changement (position 3).

Selon Lewin, il est mieux de produire le changement en diminuant les forces restrictives qu'en augmentant les forces propulsives, parce que lorsqu'on essaye d'augmenter ces dernières, des forces résistantes au changement tendent à apparaître, annulant les forces positives pour le changement.

Par exemple, pour diminuer la consommation de viande, on pourrait :

- soit augmenter l'intensité des forces propulsives en augmentant la peur sur les effets dangereux du changement climatique associés à la production de viande,
- soit réduire les forces restrictives, offrant des alternatives d'alimentation attirantes et plus avantageuses.

Dans cet exemple, la meilleure option, d'après Lewin, serait la deuxième.

Lewin donne aussi une place aux normes sociales qui agissent comme des résistances au changement dans le champ de forces. Afin de diminuer l'intensité de ces forces additionnelles et donc changer l'équilibre du groupe, il est nécessaire soit de réduire l'attachement des individus à la norme, soit de modifier la norme.

Pour déterminer quelle serait la meilleure option, Lewin a réalisé une recherche dont l'objectif était d'augmenter la consommation de pièces de viande moins populaires auprès des ménagères américaines. Il voulait donc « *comprendre comment influencer le comportement d'un groupe [...], pour les convaincre de modifier leurs habitudes de consommation* » (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010, p. 115).

Il a donc testé deux méthodes avec deux groupes différents : la première consistait à donner des conférences informatives sur les avantages nutritionnels de ces pièces de viande, alors que la deuxième proposait aux individus de discuter du problème en groupe accompagnés d'un animateur, après leurs avoir donné une brève information. Après avoir vérifié les résultats de la consommation des deux groupes, il a constaté que la consommation du deuxième groupe était 10 fois plus importante que celle du premier. Il conclut donc « *qu'il est plus efficace et plus facile de diminuer les résistances au changement en modifiant les normes sociales du groupe, qu'en réduisant l'attachement des individus à ces normes* » (p. 115).

D'après Lewin, **les résistances au changement proviennent de facteurs collectifs** (comme les normes sociales) et affectifs plutôt que de facteurs individuels et rationnels. Quand l'intervention vise un impact individuel (avec une conférence informative) on laisse l'individu seul dans la réflexion, ce qui peut favoriser de la résistance au changement (Allard-Poesi, cité par Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010). Au contraire, **quand on laisse le groupe discuter et prendre des décisions en commun**, cela peut amener à une meilleure implication des individus et provoquer un changement dans le comportement du groupe. En effet, le fait d'être en groupe réduit les résistances au changement car ceci permet l'interaction sociale et cognitive.

Au long de ses travaux, Lewin a développé un **modèle de changement** qui est composé de trois phases :



Modèle de changement de Lewin (Bamberg, 2013)

- 1. Phase de décristallisation :** le groupe prend conscience qu'il n'est pas satisfait de sa situation actuelle et que les objectifs qui sont importants pour lui ne sont pas atteints, ce qui le motive à changer. Grâce à la discussion entre les membres, les normes du groupe sont mises en question (perceptions, habitudes et comportements). Cela crée un déséquilibre qui facilite l'ouverture du groupe pour apprendre et adopter des nouveaux comportements.
- 2. Phase de déplacement :** on observe un changement de comportement du groupe, rendu possible grâce à la réduction des forces de résistance créées par l'attachement aux anciennes normes. Le groupe commence donc à mettre en pratique des nouvelles conduites.
- 3. Phase de cristallisation :** le nouveau comportement reste stable grâce aux nouvelles normes qui donnent un état d'équilibre et qui empêchent un retour aux anciennes conduites.

Applications

Quelques auteurs estiment que Lewin a une approche trop linéaire du changement qui ne laisse pas voir les mécanismes sous-jacents faisant partie du processus de changement. Néanmoins ses travaux ont été la base d'autres théoriciens pour développer d'autres modèles de changement. De plus, ses apports nous permettent de comprendre **qu'il est plus aisé de faciliter le changement des individus constitués en groupe que des individus de manière isolée**. En effet le groupe aide l'individu à diminuer ses résistances et incertitudes provoquées par la possibilité du changement (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010).

Bibliographie

Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., & Vas, A. (2010). *Conduite du changement : concepts clés. 50 ans de pratiques issues des travaux de 25 grands auteurs*. Paris : Dunod.

Bamberg, S. (2013). Processes of change. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 268-279). Oxford : BPS Blackwell.

Introduction

L'**autorégulation** fait référence aux efforts qu'un individu fait pour changer ses pensées, sentiments, souhaits et actions pour achever un but important pour lui (Carver & Scheier, cités par Bamberg, 2013). Cette approche part du principe que les buts constituent une partie importante de la personnalité d'un individu et qu'il peut envisager un changement quand il prend conscience qu'un objectif important pour lui n'est pas achevé. L'importance des buts est aussi qu'ils fournissent des informations au système d'autorégulation que nous avons tous pour ajuster nos comportements.

Explication

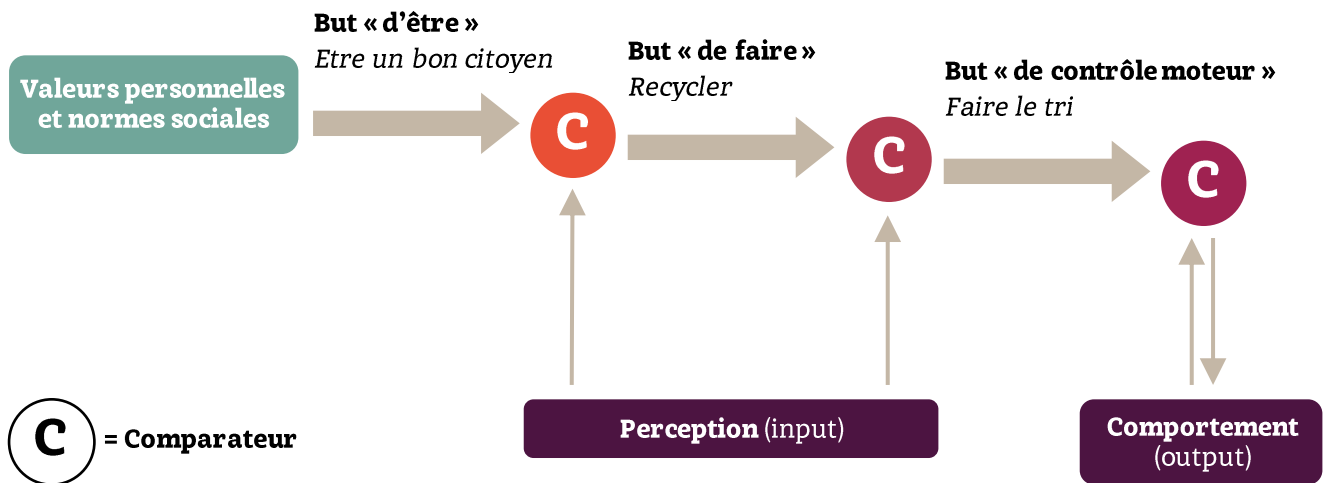
L'autorégulation fonctionne à travers un mécanisme de feedback. Ceci comprend une évaluation de l'état actuel, en le comparant avec l'état souhaité (déterminé par un but). Si la situation actuelle et la situation souhaitée sont identiques, ce n'est pas nécessaire d'entreprendre une action. Par contre, s'il existe une différence entre les deux, cela amène à une mise en place d'actions pour changer la situation actuelle afin d'arriver à l'état désiré (Carver & Scheier, 2011).

Il existe plusieurs mécanismes de feedback, organisés selon différents niveaux d'abstraction des buts (Carver et Scheier (cités par Bamberg, 2013) :

1. **Le niveau des buts « d'être » (be-goals level) :** ces buts sont associés aux valeurs importantes pour l'individu. Il s'agit de ce qu'il aimerait arriver à être, son idéal. Ça peut être l'idéal de soi-même, l'idéal d'une relation ou l'idéal de la société. A ce niveau les buts sont très abstraits, par exemple *être un bon citoyen*. Ils guident les actions des buts « de faire ».
2. **Le niveau des buts « de faire » (do-goals level) :** ces buts déterminent les actions qu'il faut faire pour atteindre les buts « d'être », par exemple *une manière d'être un bon citoyen est de recycler*. Même s'il s'agit d'actions concrètes, il reste encore des détails spécifiques à déterminer sur les actions à mettre en place. Donc les buts de faire guident les actions des buts de « contrôle moteur ».
3. **Le niveau des buts de « contrôle moteur » (motor control level) :** à ce niveau des actions spécifiques se mettent en place pour atteindre les buts de faire, par exemple *faire le tri des papiers et cartons, faire du compost, etc.*

Ainsi, les buts plus abstraits sont achevés en accomplissant les buts plus concrets et à travers des séquences d'actions courtes. De cette manière, le mécanisme de feedback du niveau inférieur sera guidé par le mécanisme du feedback du niveau supérieur. Tous les mécanismes ensemble vont déterminer l'autorégulation du comportement.

Les **valeurs personnelles et les normes sociales** donnent forme aux « buts d'être », ceux qui vont déterminer les « buts de faire ». Ces derniers vont, à leur tour, déterminer les « buts de contrôle moteur ». **Les comparateurs** servent à vérifier la correspondance entre les buts du niveau inférieur et les buts du niveau supérieur, pour vérifier que les actions concrètes réalisées (*faire le tri*) correspondent aux buts plus abstraits (*être un bon citoyen*). Le système de feedback donne donc l'information sur le comportement, ce qui permet de réaliser les modifications nécessaires.



Les trois niveaux de buts qui organisent les niveaux de feedback (Bamberg, 2013)

Même si les « buts d'être » guident le comportement, cela ne veut pas dire que les comportements de tous les jours sont régulés par ce niveau qui est le plus abstrait. De manière générale, dans la vie quotidienne le comportement est régulé par les « buts de faire », car les individus ne font pas une comparaison de leurs actions quotidiennes et leurs idéaux de manière continue et consciente. L'état psychologique qui permet cela est la **focalisation sur soi-même** (self-focus). Cet état peut être produit si on amène l'individu à se regarder lui-même fonctionner pour avoir une réflexion sur ses valeurs, ses idéaux et ses « buts de faire ».

Bibliographie

Bamberg, S. (2013). Processes of change. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 268-279). Oxford: BPS Blackwell.

Carver, C., & Scheier, M. (2011). Self-regulation of Action and Affect. Dans K. Vohs, & R. Baumesiter (dir), *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications*. (p. 3-20). New York: The Guilford Press.

Le modèle transthéorique

Fiche 7

Accompagner le changement des personnes

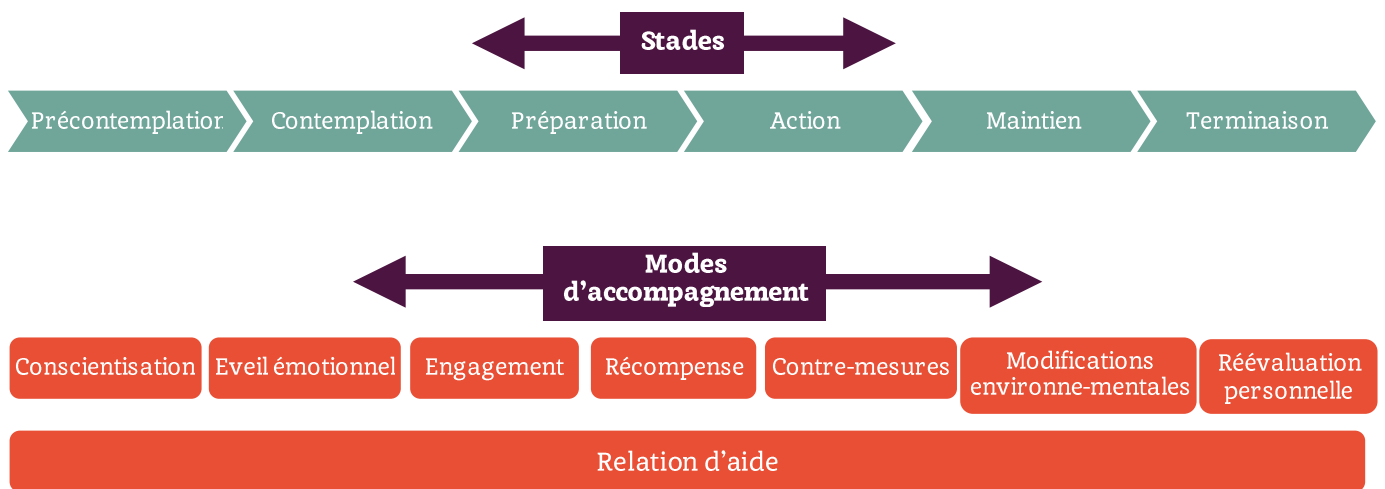
Psychologie sociale

Introduction

Comme le modèle de changement de Lewin (Fiche 5), le modèle transthéorique ou modèle des stades du changement de Prochaska et Di Clemente (1982) est formulé en étapes qui s'organisent de manière chronologique. Ce modèle est basé sur différentes théories du changement en psychothérapie et sociologie et a été beaucoup utilisé dans le champ de la santé, notamment pour les problèmes d'addiction.

Explication

Le modèle est composé de six stades et de huit modes d'accompagnement du changement.



Stades et modes d'accompagnement du modèle de changement de Prochaska et Di Clemente (adapté de Millet, 2009)

Le passage à travers ces six stades se fait de manière graduelle et plus l'individu avance, plus il est prêt pour le changement. Dans chaque étape l'individu peut se confronter à des résistances spécifiques, donc il a besoin de certains types d'accompagnements qui vont l'aider à y faire face.

Au début, les auteurs concevaient le modèle de manière linéaire mais, dans des travaux plus récents, Prochaska, DiClemente et Norcross (cités par Boudreau, 2005) ont conclu que les stades s'organisent plutôt en spirale. C'est-à-dire que le modèle est un processus cyclique et que, selon l'individu, il peut y avoir des rechutes ou des retours en arrière. Cependant, même s'il revient au stade antérieur, il va garder l'expérience de sa démarche ce qui lui servira pour passer au stade suivant plus rapidement qu'avant (Sullivan, cité par Boudreau, 2005).

Descriptions des six stades de Prochaska et Di Clemente (cités par Boudreau, 2005 ; Millet, 2009 ; Bamberg, 2013) et des **huit modes d'accompagnement selon Millet** (2009) :

1. Précontemplation

Pendant ce stade la personne n'envisage pas l'idée de changer de comportement. Ce manque d'intérêt peut-être dû soit à un manque de conscience sur les conséquences négatives de leur comportement, soit à un manque de confiance en leur capacité de changer (suite à un échec après une tentative de changement).

- a. **La conscientisation** : quand l'individu passe par le stade de précontemplation, il est souhaitable d'offrir une information pertinente sur les risques ou conséquences de continuer le comportement inadapté (sans le culpabiliser) et sur les avantages d'adopter un nouveau comportement.
- b. **Les modifications environnementales** : lors de cette étape, toutes les alternatives disponibles dans l'environnement de l'individu qui favorisent les comportements souhaités peuvent l'aider à changer. Il s'agit par exemple des moyens de transport alternatifs mis à disposition, des campagnes de sensibilisation, d'implantation des politiques publiques, etc. De la même manière, les conditions sociales favorables, comme l'acceptation ou la valorisation des comportements souhaités de la part du groupe rendent plus légitimes ces comportements aux yeux de l'individu. Ainsi, les conditions matérielles et sociales vont favoriser le changement de comportement.

2. Contemplation

Ici, la personne est consciente qu'elle doit changer de comportement et a l'envie de le faire. Mais, même si elle connaît les bénéfices du changement, elle perçoit de nombreux freins pour passer à l'action. Cette ambivalence perçue entre les avantages et les désavantages peut maintenir la personne dans ce stade pendant en moyenne deux ans.

- c. **L'éveil émotionnel** : dans l'étape de la contemplation, il est favorable pour la personne d'exprimer son ressenti lié aux risques du comportement problématique et à un possible changement. Cela permet d'identifier les peurs et les représentations de la personne par rapport au changement et permet aussi de développer des sentiments favorables vis-à-vis de celui-ci.
- d. **La réévaluation personnelle** : il s'agit d'inciter la personne à s'interroger sur les sentiments éprouvés vis-à-vis du comportement souhaité et aussi à confronter ses valeurs personnelles au comportement problématique. Ce mécanisme permet à la personne de se former sa propre opinion sur l'intérêt de changer pour soi-même.

3. Préparation

La personne a l'intention de changer et projette des actions à court-terme. Peut-être a-t-elle déjà pris l'initiative de faire des recherches, de demander des informations ou de penser à un plan d'action pour se préparer à modifier son comportement.

- e. **L'engagement** : on peut encourager la personne à avoir confiance dans ses habilités à changer et à s'engager pour le faire. Le fait de s'engager au sein d'un groupe, encourage l'individu à se sentir responsable de la transformation du groupe au-delà de la sienne. Il sera donc moins facile pour lui de revenir à ses freins. Le groupe a donc un effet d'entraînement et de non-retour en arrière.

4. Action

C'est le stade où la personne a déjà réalisé des actions concrètes, elle évalue les avantages et désavantages du nouveau comportement et essaie différentes alternatives de comportements plus favorables. Cette phase est la plus instable et il y a donc plus de risques de rechute à cause des possibles obstacles rencontrés.

- f. **La récompense** : si l'individu reçoit des récompenses venant de l'extérieur ou de lui-même il est plus probable que le comportement souhaitable se maintienne. Il peut s'agir d'une meilleure estime de soi, de la valorisation de son effort par d'autres personnes, d'être plus en accord avec l'image idéale de soi-même, ou encore d'expérimenter les effets positifs du nouveau comportement : se sentir mieux émotionnellement et physiquement, rencontrer des gens, faire des économies, gagner en praticité, etc.

5. Maintien

Ce stade commence 6 mois après la réussite de l'objectif. La personne essaie de ne pas retourner au comportement antérieur, elle est moins tentée de rechuter et a plus de confiance en sa capacité de maintenir son changement, même s'il existe toujours le risque d'une rechute.

- g. Les contre-mesures :** il s'agit d'aider l'individu à éviter des situations et stimuli susceptibles de provoquer une rechute vers l'ancien comportement.

6. Terminaison

C'est le moment où la personne a intégré le nouveau comportement à son quotidien. Il n'existe plus le risque de rechute même s'il y a des situations qui représentent des tentations.

- h. Les relations d'aide :** ce mode d'accompagnement est utile pendant tout le processus de changement. Le nouveau comportement est plus facile à adopter et maintenir quand la personne a des soutiens dans son environnement. Se sentir accompagnée et soutenue l'encourage pour continuer les efforts.

Applications

Le modèle transthéorique a été beaucoup utilisé de manière pratique dans le champ de l'éducation à l'environnement. Il permet d'adapter la façon d'intervenir en s'appuyant sur les modes d'accompagnement pour chaque « stade de changement ». Les éducateurs à l'environnement peuvent s'adapter à l'étape dans laquelle leur public se trouve pour mettre en place un type d'accompagnement adapté à ses besoins. Il faut prendre en compte aussi que dans un groupe, les individus qui le composent peuvent être à des étapes de changement différentes, et que l'accompagnement choisi ne sera pas reçu de la même manière par tous.

Bibliographie

Bamberg, S. (2013). Processes of change. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction*. (p. 268-279). Oxford: BPS Blackwell.

Boudreau, G. (2005). Le changement de comportement en général. Université de Moncton. Repéré à <http://www8.umoncton.ca/littoral-vie/ecosage/Gaston2.rtf>

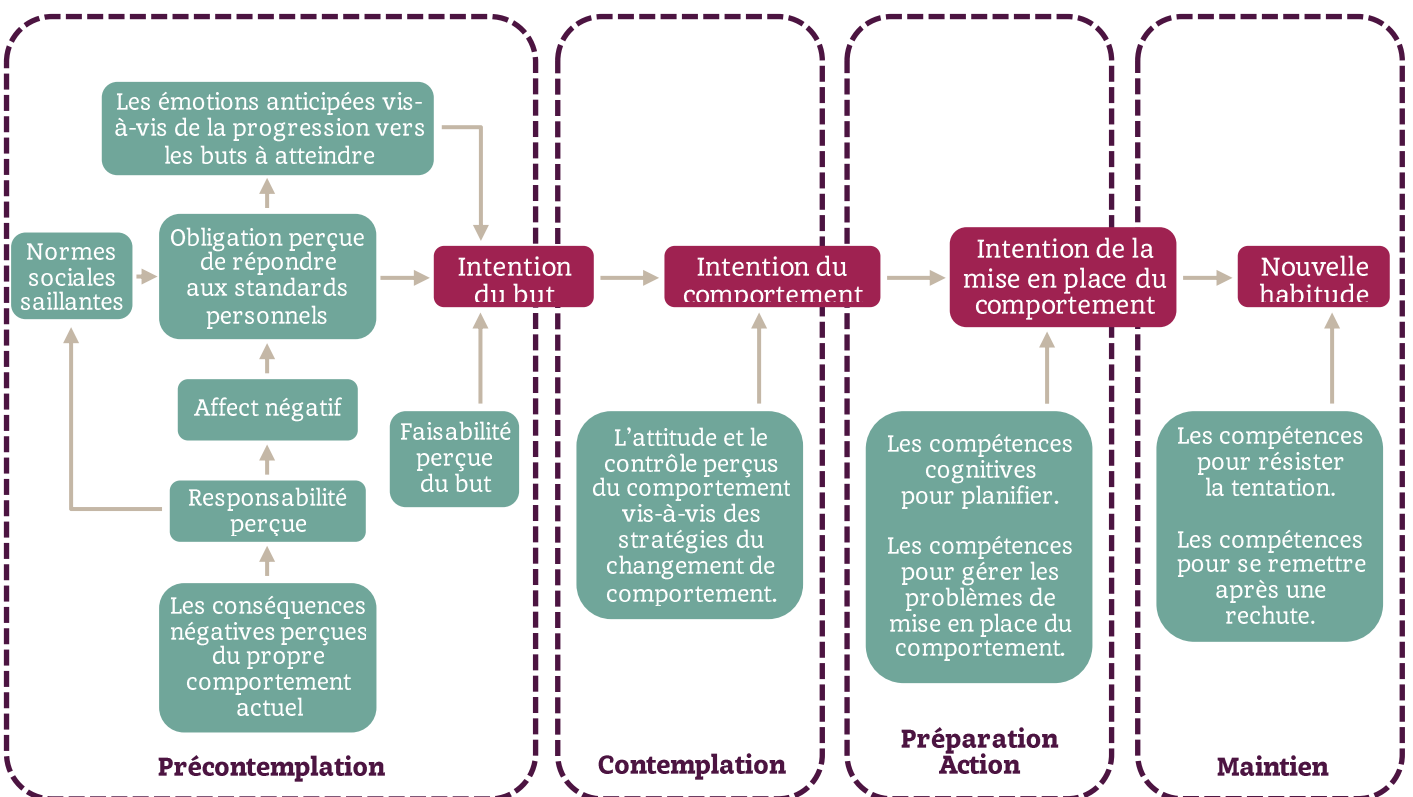
Millet, S. (2009). Étapes du changement et méthodes d'accompagnement. La Lettre Nature Humaine n°4, p. 1-19. Repéré à http://nature-humaine.fr/wp-content/docs/lettres/LaLettreNH_n4_BD.pdf

Introduction

Le modèle de changement de comportement autorégulé (Bamberg, 2013) intègre des concepts de la théorie du comportement autorégulé (Voir Fiche 6) et du modèle transthéorique (Voir Fiche 7). Ce modèle a été créé pour développer des modes d'interventions adaptés spécifiquement aux stades de changement de comportement en faveur de l'environnement.

Explication

Selon ce modèle, le processus de changement de comportement pour l'environnement est composé de quatre stades organisés de manière chronologique. Plus la personne avance dans la lignée de stades, plus elle est prête à changer. L'auteur utilise les mêmes termes que le modèle transthéorique de Prochaska et Di Clemente (Voir Fiche 7) pour simplifier la compréhension. Par contre, si les termes sont les mêmes, le contenu de chaque stade est différent. Ce modèle donne des explications plus claires sur la séparation des stades et sur les processus qui font passer d'un stade à l'autre.



Le modèle de changement du comportement autorégulé selon Bamberg* (2013)

*Traduction du schéma par le GRAINE.

Depuis la perspective de la théorie du comportement autorégulé (Voir Fiche 6) de Carver & Scheier (2011), les stades de changement représentent les difficultés motivationnelles et cognitives auxquelles les individus font face pour traduire leurs « buts d'être » en « buts de faire » puis en actions précises.

Dans le stade de **précontemplation**, le processus de changement débute quand la personne commence à être sensibilisée sur les questions environnementales et à réfléchir de manière consciente sur son comportement actuel et les effets négatifs qu'il engendre sur l'environnement. Selon ce modèle, si la personne accepte sa responsabilité, elle aura un sentiment de culpabilité. Elle donnera aussi de la valeur à ce que les personnes importantes pour elles attendent de sa part et pensent de son comportement, c'est-à-dire la valeur qu'elle va donner aux normes sociales.

Ces deux réactions – les sentiments de responsabilité et l'importance donnée aux normes sociales – devraient plonger la personne dans un état où elle est plus attentive à elle-même. Cet état aide la personne à se rendre compte si ses « buts de faire » sont en accord avec son comportement. Plus il existe de discordances entre l'idéal de soi-même et son comportement, plus la personne va sentir l'obligation de changer, pour répondre à ses standards personnels. Puis, le sentiment d'obligation de répondre aux normes personnelles va créer une anticipation des sentiments positifs qu'elle aura ensuite, grâce à la diminution de la discordance entre l'idéal de soi-même et son comportement. Si les normes personnelles et le sentiment d'être capable de changer de comportement sont forts, il se crée une « intention de but », ce qui va provoquer la transition au prochain stade.

Pendant le stade de **contemplation**, la personne considère les conséquences possibles que des comportements alternatifs pourraient avoir sur elle et sa capacité à les mettre en place. La personne va mettre dans la balance les avantages et les désavantages de différentes alternatives de comportement pour achever son but et la difficulté perçue pour mettre en place les comportements. De là va surgir l'intention de mise en place du comportement, ce qui permet la transition au stade suivant.

Dans le stade de **préparation/action**, la personne commence les actions nécessaires pour concrétiser l'intention du comportement. Pour réussir à le faire, elle va planifier quand, où et comment elle va agir pour mettre en place le nouveau comportement pour ainsi achever son but. Dans cette étape, les habiletés de planification et de gestion de problèmes liées à la mise en place du nouveau comportement sont très importantes. A la fin de ce stade, une intention d'implantation du nouveau comportement se crée et se met en place.

Enfin, dans le stade de **maintien**, le nouveau comportement est établi et des nouvelles habitudes sont implantées. Cependant, la personne doit faire face à certaines expériences négatives liées au nouveau comportement qui pourraient apparaître et à la tentation de retourner à l'ancien comportement. Donc des habiletés pour gérer la tentation et pour se remettre d'une éventuelle rechute sont nécessaires.

Selon l'auteur de ce modèle, le plus grand apport de celui-ci est la description des choses auxquelles la personne doit faire face pendant chaque stade et des habiletés qu'elle doit avoir pour gérer ces situations. Cela permet ainsi de mieux comprendre les processus à l'œuvre à chaque étape.

Applications

Le modèle de changement du comportement autorégulé donne des pistes aux éducateurs à l'environnement pour savoir comment intervenir selon le stade auquel les personnes du se trouvent. Bamberg (2013) propose donc des modalités d'intervention spécifiques pour chaque stade.

Pour le stade de **précontemplation**, il est suggéré de donner de l'information qui aide à augmenter la conscience des problèmes environnementaux et la perception de responsabilité qu'on a sur ceux-ci. De même, il est important d'activer les normes personnelles et sociales liées au comportement souhaité.

Si les personnes sont dans le stade de **contemplation**, elles auront probablement besoin d'informations sur les différentes alternatives des nouveaux comportements et leurs avantages et désavantages ainsi que d'un accompagnement dans le repérage des bénéfices/risques du comportement actuel et du comportement souhaité.

Si elles se trouvent dans le stade de **préparation/action**, il est conseillé d'apporter du soutien pour la mise en place des intentions de changer, afin de les transformer en actions concrètes et planifiées.

Pour le **stade de maintien**, il serait approprié de donner un feedback sur le nouveau comportement adopté et d'aider à prévenir la tentation de retourner à l'ancien comportement.

Bamberg propose un instrument pour identifier le stade de changement dans lequel une personne se trouve. Il a créé l'instrument pour l'appliquer à la diminution de l'utilisation de la voiture qui, nous pensons, peut être adapté à d'autres situations.

Instructions : choisissez la phrase qui décrit le mieux votre situation actuelle et cochez qu'une seule option.	(Section pour les éducateurs)
Quelle phrase décrit le mieux la manière dont vous vous sentez par rapport à votre actuelle utilisation quotidienne de la voiture et votre désir de le réduire ou pas ?	Stade
<i>En ce moment, j'utilise la voiture pour la plupart de mes déplacements. Je suis satisfait.e de mon niveau d'utilisation actuel et je ne vois pas de raison pour le réduire.</i>	<input type="checkbox"/> 1 Précontemplation
<i>En ce moment, j'utilise encore la voiture pour la plupart de mes déplacements. J'aimerais bien réduire mon niveau d'utilisation actuel, mais pour l'instant je pense que ce serait impossible pour moi.</i>	<input type="checkbox"/> 2 Précontemplation
<i>En ce moment, j'utilise la voiture pour la plupart de mes déplacements. Je pense à changer quelques-uns ou tous mes déplacements pour des moyens de transport alternatifs, mais pour l'instant je ne suis pas sûr.e de comment ou quand le faire.</i>	<input type="checkbox"/> 3 Contemplation
<i>En ce moment, j'utilise la voiture pour la plupart de mes déplacements, mais c'est mon objectif de réduire mon niveau actuel d'utilisation. Je sais déjà quels déplacements je vais remplacer et quel moyen alternatif de transport je vais utiliser, mais pour l'instant je ne l'ai pas encore mis en pratique.</i>	<input type="checkbox"/> 4 Préparation/action
<i>Comme je connais les conséquences négatives de l'utilisation de la voiture, j'essaie d'utiliser des moyens de transport alternatifs le plus possible. Je vais maintenir mon niveau bas d'utilisation de la voiture ou même le diminuer dans les prochains mois.</i>	<input type="checkbox"/> 5 Maintien
<i>Comme je n'ai pas de voiture, réduire l'utilisation de la voiture ne me concerne pas.</i>	<input type="checkbox"/> 6 Public captif

Bamberg (2013, p. 276)

*Traduction par nous.

Les éléments phares de cette théorie retraduits par un binôme d'éducateurs lors des Ateliers d'Appui à la Pratique

D'après cette théorie il y a 4 phases chronologiques dans le processus de changement : précontemplation, contemplation, préparation et action, maintien.

- Précontemplation : je ne vois pas le problème, ce n'est pas pour moi.
- Contemplation : je constate, mais c'est trop dur pour moi.
- Préparation et action : j'identifie des pistes d'actions et je concrétise.
- Maintien : je consolide mes habitudes.

Le modèle propose des façons d'intervenir selon l'étape de changement où en est la personne.

- Pré contemplation : Informer.
- Contemplation : Proposer des alternatives possibles.
- Préparation et action : Donner un soutien à l'action.
- Maintien : Valoriser socialement.

C'est un modèle assez intuitif, on met déjà en place instinctivement des démarches d'accompagnement adaptée à ce que l'on perçoit de notre public (et donc de là où il en est dans le processus).

Bibliographie

Bamberg, S. (2013). Processes of change. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir), *Environmental psychology. An introduction.* (p. 268-279). Oxford: BPS Blackwell.

Introduction

Pendant longtemps les campagnes de communication pour le développement durable étaient basées sur le présupposé qu'il suffisait de modifier les attitudes d'un individu pour qu'il adopte le comportement souhaité (Girandola, Bernard & Joule, 2010). Cependant, dans le champ de l'éducation à l'environnement, comme dans d'autres où on a comme objectif la mise en place d'un comportement précis, on s'est rendu compte que changer les attitudes n'était pas toujours suffisant pour arriver à changer le comportement. Par exemple, Bickman (cité par Girandola, Bernard & Joule, 2010) a montré que 95% des personnes interrogées avaient un sentiment de responsabilité par rapport à la propreté de l'environnement et affirmaient qu'elles étaient prêtes à ramasser un papier par terre. Toutefois, lorsque les individus sont en situation, moins de 2% le font en réalité. C'est prouvé, qu'en général, les croyances pro-environnementales ne prédisent pas les comportements pro-environnementaux (Bonney, Weiss & Moser, 2010).

Le paradigme de la communication engageante (Girandola & Joule, 2008) a donc essayé de répondre à cette question. Ce paradigme de recherche a ses origines dans le rapprochement de deux champs de la psychologie sociale expérimentale : la persuasion et l'engagement. D'un côté, les avancées scientifiques sur la persuasion nous donnent des pistes pour modifier les attitudes (Girandola cité par Girandola & Joule, 2008). D'un autre côté, la littérature sur l'engagement et la soumission librement consentie nous informe sur les moyens d'influence qui peuvent amener à un changement de comportement (Joule & Beauvois, cité par Girandola & Joule, 2008).

Explication

La communication engageante, comme la **communication persuasive**, « implique, le plus souvent, la présentation écrite ou orale d'un message à visée persuasive » (Girandola, Bernard & Joule, 2010, p. 222). C'est pourquoi, elle s'intéresse aux effets « attitudinaux » des différentes variables de la persuasion en rapport au message délivré. Ces variables sont les suivantes :

- Les **caractéristiques de la source** : sa crédibilité, la sympathie qu'elle inspire, etc.
- La **construction du message** : le message peut être plus ou moins efficace en fonction du choix et de la place des arguments, c'est-à-dire forts ou faibles, du type d'argumentation, unilatérale ou bilatérale et du type de conclusion, explicite ou implicite.
- Le **contexte dans lequel un message est délivré** : agréable ou désagréable, choix ou contrainte, appel à la peur ou pas, etc.

Le champ de la communication persuasive apporte donc à la communication engageante, un éclairage sur les facteurs qui affectent l'efficacité d'un message persuasif (Girandola, cité par Girandola, Bernard & Joule, 2010).

Le paradigme de la **soumission librement consentie**, de son côté, fournit des connaissances sur les procédures susceptibles d'amener un individu à changer librement son comportement. Dans cette vision, le changement passe par la réalisation d'actes préparatoires et d'actes d'engagement.

Les **actes préparatoires** sont, comme les auteurs les appellent, « un petit pas dans la bonne direction ». Ils sont basés sur le principe du « pied-dans-la-porte », qui consiste à « demander peu (acte préparatoire) avant de demander davantage (comportement attendu) » (Girandola, Bernard & Joule, 2010, p. 224).

Par exemple, dans les années 60, Freedman et Fraser (cités par Girandola, Bernard & Joule, 2010) ont demandé à un groupe de femmes au foyer de poser un autocollant en faveur de la sécurité routière sur l'une des fenêtres de leur maison (acte préparatoire). A celles qui avaient accepté, ils leur ont demandé de placer dans leur jardin un panneau en faveur de la sécurité routière (comportement attendu). Quand la demande d'installation du panneau

intervient 10 jours après la demande concernant l'autocollant, elles sont 76% à l'accepter. Lorsque cette demande est faite directement (c'est-à-dire sans leur demander de mettre l'autocollant auparavant), seulement 16,7% des femmes acceptent. Le « *piéd-dans-la-porte* » est encore plus efficace quand il est accompagné d'une déclaration de liberté, par exemple en laissant voir à la personne qu'elle a la liberté de choisir.

Pour que les actes préparatoires soient efficaces, ils doivent aussi avoir un certain coût, mais ne doivent pas être liés à une compensation financière ou à des promesses de récompense. Les actes préparatoires doivent donc être perçus par la personne qui les réalise comme une décision liée à des facteurs internes comme ses propres convictions et non des facteurs externes comme des pressions situationnelles, des promesses de récompenses ou menaces de punition.

Les auteurs parlent d'une « *soumission librement consentie* » car, spontanément, les personnes se seraient comportées d'une autre manière, mais on les influence pour qu'elles choisissent « librement » le comportement qu'on attend d'elles.

Pour arriver à modifier le comportement d'une manière durable, il est conseillé d'obtenir des engagements précis de la part des personnes dont on espère un changement de comportement. Pour Joule et Beauvois (cités par Girandola, Bernard & Joule, 2010) plusieurs facteurs sont importants dans l'utilisation de la variable de l'engagement. Ils les regroupent dans deux catégories :

1. Les **caractéristiques de l'acte** :

- a. Les actes publics sont plus engageants que les actes anonymes.
- b. Les actes explicites sont plus engageants que les actes ambigus.
- c. Les actes irrévocables sont plus engageants que les actes révocables (ceux pour lesquels on peut changer d'avis).
- d. Les actes qu'on répète sont plus engageants que les actes réalisés une seule fois.
- e. Les actes sont plus engageants quand ils ont des conséquences réelles.
- f. Les actes sont plus engageants lorsqu'ils sont couteux en énergie, temps et argent.

2. Les **caractéristiques du contexte de l'acte** : le contexte peut amener de facteurs externes (promesses de récompenses, menaces de punitions) ou des facteurs internes (attitudes, convictions, goûts) pour s'engager. Comme nous l'avons expliqué avant, les facteurs internes engagent contrairement aux facteurs externes qui désengagent.

Ainsi, la **communication engageante** est présentée comme un pont entre la persuasion et l'engagement, dans le sens où elle vise à obtenir la réalisation d'un acte préparatoire par un individu pour lui présenter ensuite un message persuasif. Les auteurs distinguent la communication engageante de la communication persuasive dans la mesure où la première conçoit l'individu comme un sujet actif, donc comme acteur et pas seulement récepteur.

Application

Un exemple de recherche où est utilisée la communication engageante est celle de Joule, Bernard, Laganne et Girandola (cités par Girandola, Bernard & Joule, 2010). Ces chercheurs ont testé l'efficacité de deux démarches de communication, une classique et une utilisant la communication engageante, pour amener les baigneurs à ne pas jeter les mégots de cigarette dans le sable. La démarche classique consistait à exposer aux baigneurs les supports traditionnels de communication comme des affiches ou des brochures. La démarche, qui utilisait la communication engageante, consistait à utiliser les mêmes supports de communication que la première, mais en obtenant deux actes engageants des baigneurs : participer à une enquête sur la propreté des plages et choisir l'engagement qu'ils souhaitaient réaliser parmi une liste d'une dizaine d'engagements possibles (par exemple ne pas jeter son mégot de cigarette dans le sable). Des comparaisons entre 3 zones d'une plage ont été faites : dans la première zone la démarche classique a été utilisée, dans la deuxième : la démarche de communication engageante et dans la troisième : aucune des deux. Les résultats ont montré, qu'après l'expérience, dans la zone de communication engageante il y avait moins de mégots que dans les autres deux zones. De plus, dans cette zone, il a été observé qu'avant l'intervention, 77% des baigneurs mettaient leurs mégots dans le sable, alors qu'après la proportion était de 40%.

Bibliographie

Bonnefoy, B., Weiss, K., & Moser, G. (2010). Les modèles de la psychologie pour l'étude des comportements dans le cadre du développement durable. Dans K. Weiss, & F. Girandola (dir), *Psychologie et développement durable* (p. 72-93), Paris : In Press.

Girandola, F., Bernard, F., & Joule, R-V. (2010). Développement durable et changement de comportement : applications de la communication engageante. Dans K. Weiss, & F. Girandola (dir), *Psychologie et développement durable* (p. 221-245), Paris : In Press.

Girandola, F., & Joule, R-V. (2008). *La communication engageante*. Revue électronique de Psychologie Sociale, 2, 41-51.

- Encadré critique formulé par des éducateurs à l'environnement -

Même si la communication engageante semble être une méthode efficace pour changer les comportements, on peut se poser quelques questionnements éthiques. D'abord, nous pensons à la notion de liberté, car même si elle est incluse dans ce paradigme, elle est plutôt utilisée pour mieux arriver à avoir les résultats que l'on cherche. Il est vrai qu'on ne force pas l'individu à faire quelque chose, mais on utilise certains outils pour l'influencer à faire ce qu'on a décidé pour lui.

Cette théorie nous amène à nous poser une autre question : est-ce que l'objectif justifie les moyens ? Nous sommes convaincus que les comportements que l'on cherche sont positifs pour l'environnement et pour la société en générale, mais on ne peut pas décider pour autrui ce qui est positif pour lui. Nous pensons que le rôle de l'éducateur serait plutôt d'accompagner, tout en respectant le processus de changement de chaque personne.

Introduction

Le **nudge** ou « coup de pouce » est un dispositif qui « **a pour but de conduire l'individu à faire des choix qui aillent dans le sens de l'intérêt général, sans être pour autant prescriptif ou culpabilisant** » (Centre d'analyse stratégique, 2011, p. 1). Cette méthode est issue des sciences comportementales et a été développée par l'économiste américain Richard Thaler et le professeur de droit Cass Sunstein.

Les *nudges* sont déjà appliqués dans plusieurs domaines tels que la santé, l'économie et l'écologie. Dans ce dernier contexte, on les connaît sous le nom de « *nudges* verts », ils sont utilisés, par exemple, pour favoriser l'économie d'énergie et diminuer la pollution. On reconnaît le côté pratique, pas cher et efficace des *nudges*, et c'est pour cela qu'ils peuvent être facilement utilisés. Cependant, ils ont aussi des limites, comme la faible durabilité des résultats, la difficulté de transposition à grande échelle et les effets pervers (Centre d'analyse stratégique, 2011). Nous approfondirons ces points dans cette fiche.

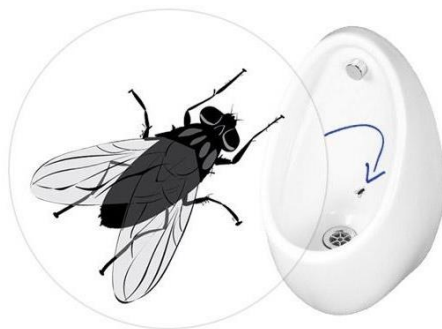
Explication

Pour développer les *nudges*, Thaler et Sunstein (2010) ont créés un nouveau concept économique: « *le paternalisme libertaire* ». « *Libertaire* » parce qu'ils ont la conviction que l'on doit, de manière générale, laisser la liberté de choix à la personne. Et « *paternalisme* » parce que, d'après eux, il est légitime d'influencer le choix d'une personne, pour qu'elle prenne la décision la plus favorable pour sa qualité de vie. Ainsi, « *le paternalisme libertaire* » ne contraint pas les gens à faire un choix, mais leur laisse la liberté de choisir, tout en les orientant pour qu'ils prennent la décision la plus susceptible d'augmenter leur bien-être.

Ce concept s'appuie sur l'idée que les individus ne prennent pas par eux-mêmes des décisions rationnelles (en fonction de l'optimisation de leurs profits ou de ce qui est le plus positif leur santé ou pour l'environnement, par exemple), et qu'ils sont beaucoup influencés par leurs émotions, sentiments, leur environnement, etc. (Chouteau, 2015). Ce concept s'appuie aussi sur le constat que les individus prennent des meilleures décisions quand ils sont dans des contextes où ils ont de l'expérience, de l'information et un rapide retour d'information. Comme cela n'est pas toujours le cas dans toutes les situations, une aide pour choisir la meilleure option pour leur bien-être, à travers une **architecture de choix** serait utile. Cette aide à la prise de décision se fait donc avec des *nudges*.

« *L'architecture de choix est la manière dans laquelle les choix ou les objets sont présentés et qui va influencer les décisions des personnes qui interagissent avec ces objets. Un exemple d'architecture de choix est la façon dans laquelle les aliments sont présentés dans la cantine d'une école : si les fruits sont mis dans un endroit plus visible et plus accessible que les sucreries, il est fort probable que les enfants vont d'avantage les choisir et vont diminuer leur consommation des sucreries* » (Thaler & Sunstein, 2010).

Un exemple « célèbre » de *nudge* est celui de la fausse mouche collée dans des urinoirs, notamment d'aéroports et bars. Cette « mouche » a pour but d'amener les usagers à mieux viser et ainsi faciliter le nettoyage des toilettes. Ce simple dispositif a ainsi aidé à diminuer la consommation d'eau pour le nettoyage et l'utilisation des produits chimiques mauvais pour l'environnement.



Mouche collée sur les urinoirs.
Source : www.mymeetingsondemand.com

L'inertie face au changement

Les *nudges* s'appuient sur certains mécanismes psychologiques spécialement fonctionnels dans le champ de l'écologie : l'inertie face au changement et la comparaison sociale (Centre d'analyse stratégique, 2011).

Une stratégie très efficace pour faciliter les comportements favorables pour l'environnement est de proposer par défaut l'option la plus respectueuse de l'environnement. Cette méthode se base sur l'inertie que nous avons pour choisir le *statu quo* et l'option qui suppose moins d'efforts.

2 exemples :

- Dans plusieurs universités et ministères en France, des imprimantes sont paramétrées pour imprimer en mode recto-verso par défaut. Ce dispositif, aussi utilisé aux Etats-Unis, a fait économiser à l'université de Rutgers plus de sept millions de feuilles en un semestre, l'équivalent de 620 arbres (Centre d'analyse stratégique, 2011).
- Certaines banques américaines adressent par défaut les courriers de leurs clients de manière électronique. Si le client préfère les recevoir par voie postale, il doit faire la demande et payer des frais supplémentaires.

Cependant, même si le choix par défaut est très efficace pour des décisions ponctuelles, sur le long terme il perd son effectivité. Si on reprend l'exemple des réglages des imprimantes, une personne peut simplement changer les paramètres par défaut sans avoir compris la raison pour laquelle l'autre option avait été présélectionnée. « *Si l'option par défaut n'est pas accompagnée d'un minimum de pédagogie, il peut y avoir un risque de contournement ou de rejet sur le long terme* » (Chouteau, 2015, p. 10).

La comparaison sociale

Un autre moyen pour encourager les comportements respectueux de l'environnement est de promouvoir les bonnes pratiques écologiques afin qu'elles deviennent des normes sociales.

Une expérience faite par des chercheurs en Californie aux Etats-Unis, a montré qu'après quatre semaines d'affichage sur la porte de 120 maisons d'une note informant le foyer du nombre des voisins qui participaient au recyclage des déchets et la quantité de matière recyclée dans son ensemble, le volume de recyclage a augmenté 19% (Centre d'analyse stratégique, 2011).

Ce qui a rendu cette expérience efficace était le fait de donner un *feed-back* sur le comportement des voisins. De cette manière, les participants ont eu connaissance de la norme sociale (ce que fait la plupart des gens) dans son quartier. En effet, des recherches en psychologie expérimentale montrent que « *les personnes auraient tendance à adapter leurs comportements en fonction de ceux du groupe auquel elles appartiennent* » (Chouteau, 2015, p. 10).

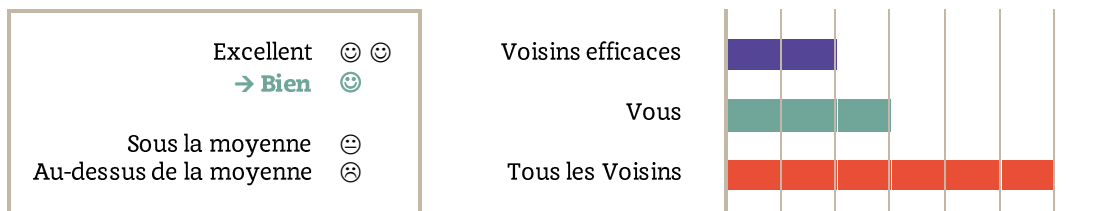
Une autre forme de *nudge* utilise la volonté d'être conforme à la norme sociale comme levier. C'est le cas de la série d'expérimentations qui ont été testées dans plusieurs villes de France dans le cadre du projet Grid-Teams, cofinancé par le programme « AGIR ensemble pour l'énergie ». Ce projet amenait les citoyens à comparer leur consommation d'énergie à celle de leurs voisins. Ce projet avait une particularité : au lieu d'encourager la compétition comme le font d'autres dispositifs de *nudges*, celui-ci valorisait la coopération entre voisins. Ainsi, 30 foyers volontaires ont eu la possibilité de gérer leurs consommations d'électricité à travers des compteurs électriques intelligents et une application de smartphone conçue pour cela. Les personnes pouvaient accéder à leur consommation en temps réel et la comparer à celle des autres participants. En plus, l'interface donnait la possibilité d'accéder à des conseils et à un réseau d'entraide entre les voisins. Les personnes qui consommaient le moins étaient récompensées par des points échangeables avec des cadeaux (Centre d'Analyse stratégique, cité par Chouteau, 2015).

Quelques limites des *nudges*

Les *nudges*, bien qu'efficaces dans le changement de comportement, ont aussi certaines limites.

Une expérimentation similaire à la précédente a été menée en Californie : environ 1000 foyers ont reçu de feedback sur leur propre consommation et sur celle de leur voisinage. Comme attendu, le fait de comparer ces deux informations provoque une diminution de consommation de ceux qui consommaient plus que la moyenne de leur quartier. Cependant, en plus de cet effet positif, il y a eu aussi l'effet inverse : les foyers qui consommaient moins d'énergie que la moyenne, ont augmenté leur consommation.

Pourtant, dans ce cas particulier, cet effet a été évité grâce à la mise en place d'un symbole (sourire ou grimace) qui qualifiait la consommation actuelle par rapport à la consommation initiale. Quoique fût leur consommation avant, les foyers qui recevaient un sourire, diminuaient leur consommation après (Centre d'analyse stratégique, 2011).



Exemple d'information donnée dans une facture d'électricité (adapté de centre d'analyse stratégique, 2011).

Il est donc important de signaler l'effet « boomerang » des normes sociales. Ces dernières peuvent favoriser un comportement tant positif que négatif si ceux-ci sont perçus comme majoritaires dans le groupe. Aussi, le fait de savoir que notre comportement est déjà mieux que les autres, peut inciter à relâcher les efforts. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans l'exemple, ces types d'effets peuvent s'éviter en utilisant de symboles qui représentent l'approbation sociale (comme le sourire).

Une autre limite des *nudges* est qu'ils sont plus ou moins efficaces en fonction des **caractéristiques individuelles** de chaque personne et de sa disposition initiale à suivre la direction valorisée. Des travaux ont montré que « *la réponse aux nudges verts varie en fonction du niveau d'altruisme des individus, de leur adhésion à la cause écologique ou encore de leur sensibilité politique* » (Schultz et Zelezny, cité par centre d'analyse stratégique, 2011, p. 7). **De même, les normes sociales peuvent varier en fonction des nationalités, des cultures ou d'une communauté à une autre** (Chouteau, 2015).



Un levier très utilisé dans les *nudges* est de rendre les actes souhaités plus ludiques. Par exemple, une manière d'encourager les gens à jeter les déchets dans des poubelles dans des endroits publics, est de mettre des dispositifs créatifs et amusants comme des poubelles en forme de panier de basket ou des poubelles-urnes de vote grâce auxquelles les gens peuvent choisir leur joueur de football préféré en jetant au bon endroit. « *Ce type de nudge s'appuie sur l'idée que la somme des actions individuelles, suscitées par leurs aspects ludiques, aboutit à une action collective forte* » (Chouteau, 2015, p. 16). De même, ces dispositifs associent les actions écologiques au plaisir (Biquet, cité par Chouteau, 2015).

Cependant, ce type de *nudges* peut nous amener à quelques questionnements, en effet, « *de nombreuses incitations comportementales reposent sur un effet de surprise ou de nouveauté, ce qui rend la pérennisation des comportements difficile une fois la curiosité des individus émoussée* » (Binet, cité par Chouteau, 2015). On peut donc se poser la question de comment ancrer le changement de comportement à travers des actions concrètes et ponctuelles comme les *nudges* ?

Nous avons vu que les *nudges* sont une méthode simple, pratique et efficace pour inciter quelques comportements en rapport au respect de l'environnement, mais aussi qu'ils ne sont pas la réponse à tout et qu'ils ne résolvent pas tous les problèmes. Il y a encore des recherches à faire pour trouver plus de réponses quant à leur efficacité à plus long terme et de manière généralisable.

Les éléments phares de cette théorie retraduits par un binôme d'éducateurs lors des Ateliers d'Appui à la Pratique

Cette théorie s'appuie sur deux constats : l'inertie collective (difficile de faire bouger la masse, donc un petit coup de pouce aide) et la comparaison sociale (on se compare beaucoup les uns avec les autres).

L'idée du *nudge* est faire évoluer une pratique vers une norme sociale.

C'est une démarche assez libérale, individualiste : la somme des démarches individuelles a une conséquence collective ; dans les exemples cités il n'y a pas de dynamique et de construction collective.

En ce sens, ça semble contradictoire à l'EEDD et aux valeurs de l'éducation populaire, mais ça fonctionne et ça peut être pratique... Mais si le *nudge* ne s'inscrit pas dans une démarche pédagogique il n'y a pas transfert ou de généralisation, surtout si ça n'est pas lisible pour les gens.

Un des propos principaux des *nudges* est que leur principal objectif est de procurer le bien-être de la personne ou du groupe pour lequel ils sont dirigés.

Néanmoins, quelques questions se posent : qui décide de ce qui est le mieux pour le bien-être de la personne ou de la société ? Qui sont les prescripteurs de tel ou tel comportement ? Est-ce que les *nudges* ne sont pas une forme de manipulation des personnes s'ils sont utilisés à leur insu ? Perdraient-ils en efficacité s'ils les usagers étaient informés, voire associés à leur élaboration ? Si on valorise un comportement, n'en discrimine-t-on pas un autre ? Le côté ludique n'est-il pas infantilisant ?

Idée pour que les *nudges* puissent répondre aux besoins et envies des personnes, tout en respectant leur liberté de choisir tel ou tel comportement : les coconstruire avec les futurs usagers, pour développer des dispositifs adaptés et bénéfiques depuis leur perspective, avec une démarche pédagogique.

Bibliographie

Centre d'analyse stratégique. (2011). «Nudges verts»: des nouvelles incitations pour des comportements écologiques. (Publication n° 216).

Repéré à http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/CAS_Nudges_verts_mars_2011.pdf

Chouteau, M. (2015). *Les nudges : du concept à la mise en œuvre.*

Repéré à <http://www.millenaire3.com/ressources/les-nudges-du-concept-a-la-mise-en-oeuvre>

Thaler, R., & Sunstein, C. (2010). *Nudge. La méthode douce pour inspirer la bonne décision.* Paris : Pocket.

Introduction

Le **rapport au temps** impacte les comportements vis-à-vis de l'environnement et du développement durable. Souvent, les individus sont confrontés à un dilemme temporel : choisir entre les intérêts immédiats, qui sont souvent individuels (gagner du temps en prenant la voiture) et les intérêts à long terme (utiliser les moyens de transport alternatifs pour diminuer la pollution). De plus, c'est le temps qui nous permet de repérer les changements dans notre entourage. Ainsi, Bourg (2010) définit le temps comme « *le phénomène qui permet de rendre compte des variations du monde sans pour autant en être la cause* » (p. 120). Le temps dont nous disposons nous permet aussi de savoir ce qui est réalisable ou pas. De même, il influence le degré d'implication en fonction de la proximité temporelle : plus l'événement est proche, plus on se sentira concerné (Petty, Cacioppo et Goldman, cité par Bourg, 2010). Ainsi le rapport au temps peut avoir des effets sur notre perception des choses et notre comportement.

La perspective temporelle des individus

La notion de **perspective temporelle** nous permet de comprendre les différents rapports que les individus peuvent avoir aux divers moments temporels (passé, présent, futur). Selon Lewin, la perspective temporelle est définie comme « *la totalité des points de vue d'un individu à un moment donné sur son futur psychologique et sur son passé psychologique* » (Bourg, 2010, p. 123). Trois dimensions sont impliquées dans cette notion : l'extension, l'orientation temporelle et l'attitude temporelle.

L'extension fait référence à la distance temporelle dans laquelle l'individu se projette, à plus ou moins long terme. **L'orientation temporelle** indique la région temporelle qu'un individu préfère. Il y a par exemple des personnes qui se concentrent plus sur le futur, d'autres qui pensent plus en fonction du passé, ou encore d'autres qui sont davantage focalisées sur le présent. Pour sa part, **l'attitude temporelle** correspond à la valorisation des différentes régions temporelles, qu'elle soit positive ou négative.

Des recherches mettent en évidence **le lien entre une orientation future à long terme et une attitude favorable à l'environnement** (Joireman, cité par Bourg, 2010). De même, Joireman, Van Lange et Van Vugt (cité par Bourg, 2010) ont montré que les personnes orientées sur le long terme étaient sensibles à des arguments différents que celles qui étaient orientées vers le court terme. Ils ont demandé aux personnes d'évaluer un projet pour l'amélioration des transports en commun, très coûteux en termes de temps et d'argent. Ils ont trouvé que les personnes orientées vers le court terme étaient sensibles aux arguments qui faisaient référence aux bénéfices immédiats, comme la diminution des bouchons. D'un autre côté, les personnes orientées vers le long terme étaient plus sensibles aux bénéfices plus distants dans le temps, comme la réduction de la pollution. Selon l'auteur, ces informations sont utiles quand on vise à construire des messages persuasifs, car cela induit que certains types de messages auront des effets différents selon l'orientation temporelle du public.

Dans l'inventaire des perspectives temporelles de Boyd et Zimbardo, adapté et validé au français par Apostolidis et Fieulaine (cité par Bourg, 2010), cinq perspectives sont identifiées :

- passé fataliste (vision globale pessimiste du passé),
- passé positif (vision globale positive du passé),
- présent hédoniste (recherche du plaisir immédiat),
- présent fataliste (vision de la vie résignée),
- futur (maximiser les conséquences positives et minimiser les conséquences négatives).

Milfont et Gouveia (cité par Bourg, 2010) ont mis en relation cet inventaire avec d'autres échelles en rapport aux comportements pro-environnementaux. Ils ont montré que **la perspective du passé négatif ne se conjugue pas avec l'altruisme, que les perspectives de passé positif et de futur correspondent aux attitudes de préservation de l'environnement, contrairement à la perspective de présent fataliste.**

Il est intéressant aussi, qu'en termes de niveau sociodémographique, l'orientation future est liée à un niveau social et d'études élevé, alors que les perspectives présentes sont associées à un bas niveau social et d'études (Apostolidis et Fieulaine, cités par Bourg, 2010). Ces informations sont à prendre en compte lors de l'accompagnement des groupes, car cela peut aider à comprendre les enjeux impliqués dans le changement de comportement.

La distance temporelle

Une des activités mentales impliquées quand on pense aux risques d'une situation donnée, est la projection dans le temps. Selon quelques recherches, **l'individu se tourne plus vers le passé que vers le futur pour évaluer les risques.** En effet, on évalue davantage le risque par rapport aux conséquences qui se sont déjà présentées dans le passé, que par rapport aux probabilités de conséquences hypothétiques dans le futur (Sjoberg, cité par Bourg, 2010). Par exemple, pendant les inondations de la Somme en 2001, les habitants sinistrés évoquaient des événements passés similaires dans la région, habituels et pas très importants en termes de gravité. Ils ne pouvaient pas imaginer qu'une catastrophe plus importante pourrait se produire (Weiss, Colbeau-Justin et Marchand, cité par Bourg, 2010). Nous pouvons donc imaginer que si, lors de l'accompagnement au changement, nous souhaitons que les individus évaluent les risques du changement climatique, il vaudrait mieux faire référence aux conséquences qui se sont déjà présentées dans le passé plutôt qu'aux possibles conséquences futures.

De plus, **les représentations d'un événement changent en fonction de sa proximité dans le temps.** Les projections dans le futur deviennent de plus en plus abstraites lorsque la distance augmente. À court terme, les individus peuvent mieux imaginer leurs objectifs et commencer à adapter leurs comportements en fonction de ceux-là. Alors qu'à long terme, les représentations sont moins concrètes et plus incertaines (Bourg, 2010). On peut donc supposer que si on parle des effets du changement climatique à long terme, ce sera plus difficile pour l'individu d'avoir des représentations concrètes et de programmer ses comportements, que si on parle des effets à plus court terme.

Ces éléments peuvent se relier avec la **théorie des niveaux de construction** (Liberman et Trope ; Liberman, Sagristano et Trope, cités par Bourg 2010) selon laquelle « *l'individu se représente un objet de façon plus ou moins abstraite en fonction de la distance psychologique qui le sépare de cet objet* » (Bourg, 2010, p. 127). La distance psychologique est liée à la distance sociale, spatiale et temporelle. Selon cette théorie, plus un objet ou événement est distant, plus l'individu va avoir une représentation abstraite et basée sur la finalité de l'objet (le pour quoi). Au contraire, si l'objet est proche, la représentation sera plus concrète et basée sur le fonctionnement de l'objet (le comment).

Ainsi, **la distance temporelle peut jouer sur l'intention du comportement.** Si les comportements pro-environnementaux visent à protéger la planète de la dégradation environnementale à long terme, mais que d'un autre côté les gens doivent faire face aux occupations de la vie quotidienne plus prioritaires à court terme, les individus pourraient être confrontés à choisir entre ces deux objectifs. Et si les individus faisaient une échelle d'importance dans laquelle les problèmes les plus importants sont ceux les plus proches, leur comportement serait probablement plus concentré sur le plus urgent, donc les problèmes quotidiens, et un peu moins sur les problèmes plus distants comme « sauver la planète » (Bourg, 2010). Il semblerait donc plus opportun, lors de l'accompagnement au changement, de se concentrer sur les actions concrètes à réaliser à court terme pour protéger la planète.

Cet exposé très synthétique sur les perspectives temporelles peut donner quelques pistes pour améliorer et adapter les pratiques d'accompagnement des groupes et d'individus. C'est une invitation à en découvrir plus en les mettant en pratique et en voyant leurs effets.

Bibliographie

Bourg, G. (2010). Le développement durable comme dilemme temporel : agir aujourd'hui pour demain... ou pour après-demain ? Dans K. Weiss, & F. Girandola (dir), *Psychologie et développement durable*. (p. 119- 138). Paris : In Press.

Introduction

Cette fiche propose un autre regard sur la notion de résistances au changement. Elle aborde le processus sous l'angle de la **théorie des besoins**, développée par Marshall B. Rosenberg, psychologue américain fondateur de la Communication Non Violente (CNV).

Ici, le terme de « résistances » est à considérer comme en physique ou en mécanique : il s'agit d'un phénomène réactionnel, un blocage ou une déperdition d'énergie, qui se produit entre deux polarités, deux intentions, également légitimes. Autrement dit, le problème - si problème il y a - ne réside pas « chez celui qui résiste », mais dans la tension relationnelle qui émerge entre le changement proposé et l'individu qui ne souhaite pas en être acteur.

Cette approche permet de considérer les résistances au changement comme faisant partie intégrante du processus de changement lui-même. Il ne s'agit plus de lutter contre elles, mais de les entendre pour intégrer leur message dans l'accompagnement proposé.

Explications

La notion de besoins

D'après Marshall B. Rosenberg, tous choix, actions, décisions, préférences reposent sur la recherche d'une satisfaction de nos besoins fondamentaux. Selon lui, ces besoins fondamentaux universels sont au nombre d'une trentaine et sont tous également légitimes et importants. On peut citer à titre d'exemple : liberté, sécurité, épanouissement, appartenance, joie, amour, paix...

Nous partageons tous ces mêmes besoins, mais notre histoire individuelle et la situation de chaque instant peut en faire varier l'intensité et la prévalence. Ainsi, une personne donnée pourra avoir un très fort besoin de liberté qui se manifestera comme une constante directrice dans ses choix professionnels ou personnels... Alors que telle autre pourra orienter ses choix à partir de son besoin de sécurité. Et si nous partageons tous ces mêmes besoins universels, nous les traduisons en stratégies concrètes qui peuvent être très différentes.

Par exemple pour nourrir mes besoins de liberté et de mobilité, je peux choisir d'investir dans une deuxième voiture OU dans un abonnement annuel pour transports en commun. Pour contribuer à mon besoin de sécurité, je peux faire le choix de développer des compétences en maraichage et me lancer dans un projet d'autonomie alimentaire OU chercher à avoir un emploi salarié dans la fonction publique OU choisir d'habiter dans une résidence surveillée par un vigile, etc...

Le lien entre besoins et résistances au changement

D'après ce modèle, l'élan de motivation ou la sensation de résistance interne que nous pouvons ressentir face à une proposition de changement proviennent de l'adéquation que nous percevons entre nos besoins et la projection que nous nous faisons de ce changement.

Simple en théorie, mais rares sont les situations où nous avons une conscience claire de ces besoins qui nous mettent en mouvement. Ceux-ci sont le plus souvent masqués derrière nos pensées, nos jugements, nos stratégies historiques que nous confondons avec nos besoins.

Remonter la piste des jugements, des résistances, des émotions... Jusqu'au besoin

Souvent, cette résistance est exprimée sous forme d'arguments rationnels (ex : manque de temps, impossibilité logistique, etc.), alors qu'elle repose sur un noyau émotionnel (colère, inquiétude, tristesse, etc.) qui lui-même est l'expression cachée d'un besoin non satisfait. Dans la plupart des cas, nous sommes difficilement capables de nommer nous-même le besoin qui est à l'origine de nos émotions, résistances et jugements.

Des résistances... aux motivations !

Lorsque les besoins sont nommés, se produit le plus souvent une détente intérieure. L'énergie mobilisée en résistance devient à nouveau disponible pour la recherche de solutions au service des besoins de la personne : « *Quel seraient pour vous d'autres façons de nourrir vraiment votre besoin de liberté, de confort et de calme au quotidien ?* » ...

Et c'est depuis cet endroit que peuvent émerger des sources de motivation pour de nouvelles stratégies créatives : oser un abonnement annuel de train en première classe, explorer l'usage d'une voiture électrique en auto-partage, passer à 4/5 sur le plan professionnel pour avoir plus de repos, de calme et de liberté, etc..

Les résistances au changement : une expression indirecte des besoins

Pour Marshall B. Rosenberg, l'expression d'une résistance au changement est parfois la seule expression possible d'un besoin. Cette expression n'est pas un problème à combattre, elle exprime indirectement ce qui est important pour la personne et nous indique ainsi un chemin pour l'aider à retrouver un espace de motivation et d'envie.

Bibliographie

Marshall B. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres ou bien ce sont des murs*, Ed La Découverte, 1999, 2005.

Thomas d'Ansembourg, *Du JE au NOUS - L'intériorité citoyenne: le meilleur de soi au service de tous*, Ed. de l'homme, 2014.

Françoise Keller, *Pratiquer la CNV au travail - La CNV, passeport pour réconcilier bien-être et performance* - InterEditions, 2013.

Marshall B. Rosenberg, *Vers une éducation au service de la vie* - Ed.de l'homme, 2007.

Formations pour accompagner les résistances à l'aide de la théorie des besoins :

- Formations de Séverine Millet (www.nature-humaine.fr).
- Formations de Lara Mang-Joubert (www.changementvivant.com).
- Site national des formateurs.trice.s certifié.e.s en Communication Non Violente : www.cnvformations.fr.

Introduction

Dans chaque culture, on peut trouver des différentes perceptions, attitudes et comportements vis-à-vis de l'environnement. Ceux-là sont modulés par les conditions environnementales, l'état des ressources et le contexte sociétal (comme les pratiques culturelles, les valeurs, la réglementation, les opportunités d'action) (Lévy-Leboyer et al, cité par Moser, 2009). Mais en plus de ces facteurs sociaux, il y a aussi l'influence des facteurs individuels, comme l'expérience personnelle, les valeurs, les attentes et les préférences.

Quand on envisage le changement de comportement des individus, il est important de **prendre en compte la relation entre les pratiques et le contexte idéologique et culturel**. En effet, les représentations que les individus ont de l'environnement et des ressources naturelles « *constituent des filtres interprétatifs de la réalité et des moyens normatifs d'orientation des comportements tant individuels que collectifs* » (Moser, 2009, p. 218). Ainsi, les **représentations sociales sont le point d'articulation entre le psychologique et le social et rendent compte de la manière dont le sujet interprète la réalité à laquelle il est confronté** (Moscovici ; Jodelet, cités par Moser, 2009).

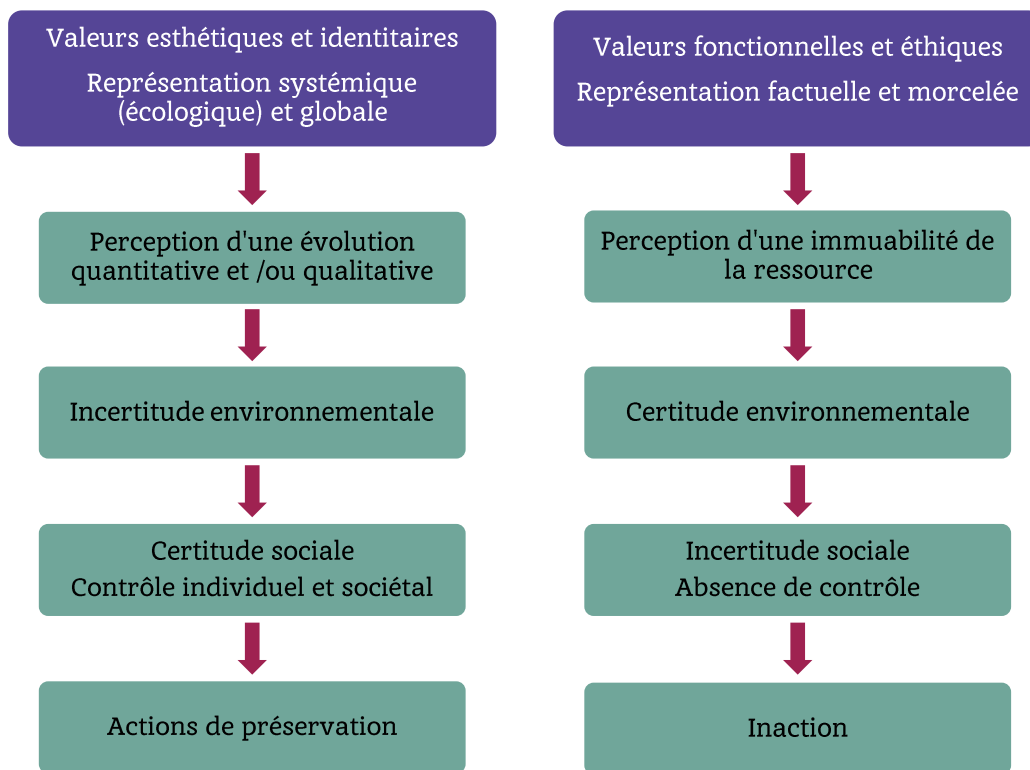
Explication

Les représentations sociales aident l'individu à organiser et structurer le monde dans lequel il habite, ce qui lui permet de le comprendre et d'agir en conséquence. Elles sont un canal d'interprétation de l'information à travers lequel l'individu crée des attitudes vis-à-vis « d'un objet ». Elles sont guidées par l'idéologie, les valeurs sociétales et les pratiques développées par rapport à « l'objet ».

En plus de nous permettre de comprendre l'interprétation d'un individu vis-à-vis d'un « objet » et sa relation à celui-ci, les représentations sociales nous aident à repérer le point où on peut agir pour favoriser les comportements en faveur de l'environnement. Moser (2009) nous montre deux perspectives de solutions :

- La première s'appuie sur une conception de **l'homme comme étant irréductiblement égoïste**. Elle conduit à des actions coercitives et à une mise en place de réglementations institutionnelles qui obligent l'individu à agir dans le sens de ce qui est le plus favorable pour la communauté et pour le développement durable. Cependant, cette solution n'implique pas un engagement individuel réel et ne garantit pas une poursuite du comportement en l'absence des pressions normatives, même s'il y a une possibilité que le comportement se poursuive à long terme grâce à l'habitude construite ou grâce au conflit qui aura émergé chez la personne entre sa représentation et la pratique lui imposée.
- La deuxième s'appuie sur une conception de **l'homme comme susceptible de modifier ses relations à la nature**. Dans cette alternative, les moyens utilisés sont la sensibilisation à la problématique environnementale et la transmission des valeurs concordantes, ainsi que l'appel au sens moral et aux principes éthiques. Ainsi, il est possible de créer un changement des représentations à l'aide de la diffusion des connaissances, de la transmission de valeurs correspondant à la valorisation de l'environnement, et en favorisant la perception de contrôle (avoir la possibilité d'entreprendre soi-même des actions pour contribuer aux solutions) et d'efficacité des comportements adoptés. Le changement des représentations peut entraîner un changement de la relation d'un individu avec l'environnement et de ses pratiques, favorisant un plus grand respect pour l'environnement et des comportements plus favorables au développement durable.

Une façon de rassembler les conditions pour qu'une personne s'engage dans des actions en faveur de l'environnement est de mettre en lien ses représentations sociales et ses certitudes environnementales et sociales. Le schéma ci-dessous montre la **relation entre les valeurs sociétales et les conditions environnementales et sociales d'une action en faveur de l'environnement**.



Action pro-environnementale et certitudes environnementale et sociale (Moser, 2009, p. 220)

La **perception d'une évolution quantitative ou qualitative de l'environnement** (être conscient de la finitude des ressources et de leur dégradation) amène à une **incertitude environnementale**, ce qui est une condition essentielle pour qu'une action en faveur de l'environnement puisse être envisagée. Mais pour qu'elle puisse être mise en œuvre, il est nécessaire qu'une **certitude sociale** (savoir qu'on n'est pas tout seule à faire des efforts) et une **perception de contrôle individuel et sociétal** (croire que nos efforts ont des résultats) soient présentes (Biel et Garling, cités par Moser, 2009). Dans le cas opposé, quand il y a la perception d'une immuabilité des ressources (ne pas être conscient de l'utilisation abusive des ressources et sa dégradation), accompagnée d'une incertitude sociale (se sentir seule à faire des efforts) et une absence de contrôle (ne pas contrôler les effets de ses actions), l'engagement aux comportements en faveur de l'environnement devient moins probable.

Selon l'auteur, ce modèle peut s'appliquer tant à la situation environnementale dans un sens global, comme aux situations plus spécifiques comme l'utilisation de l'eau, la gestion de déchets ou la déforestation. Cependant, le fait de se rendre conscient.e de l'état d'un type de ressources en particulier n'amène pas forcément à la conscientisation de la situation du reste des ressources et non plus à des actions qui leur seraient favorables (Bonnefoy, Weiss & Moser, 2010).

Application

Des recherches menées par cet auteur et d'autres chercheurs (Weiss, Moser et German ; Moser, Ratiu, et Vanssay, cités par Moser, 2009) sur les agriculteurs et leur engagement environnemental en relation à l'eau, nous laissent voir comment les représentations et les certitudes environnementales et sociales jouent dans leurs pratiques.

En effet, le rapport des agriculteurs avec l'eau, dépend de leurs pratiques et de leur prise de conscience du problème, ces dernières sont produites par les représentations et les valeurs individuelles et sociales. Les chercheurs ont vu que même si les agriculteurs étaient conscients de la problématique de l'eau, ils ne se sentaient pas responsables de la dégradation de la qualité de l'eau. Comme nous l'avons vu précédemment, le fait de se sentir concerné par le problème et prendre la responsabilité, est une condition essentielle pour entreprendre des actions pro-environnementales. Mais en plus de la prise de responsabilité, pour qu'un engagement soit présent, il est nécessaire de se sentir capable de réaliser des actions pour résoudre le problème. Ce dernier facteur est ce qui distinguait les agriculteurs conservant des pratiques traditionnelles des agriculteurs adoptant des pratiques pro-environnementales. Même si la plupart des agriculteurs reconnaissaient le problème de la qualité de l'eau, ceux qui conservaient des pratiques traditionnelles percevaient comme plus difficile le fait de mettre en place des actions, à différence de ceux qui adoptaient des pratiques en faveur de l'environnement.

A l'aide de la théorie des représentations sociales, nous pouvons voir l'importance de prendre en compte les différences culturelles, sociales et individuelles (selon le pays, le milieu social, les origines, etc.) quand on travaille avec un groupe ou un individu. Nous pouvons être attentifs par exemple, au fait qu'un type d'intervention aura des effets différents selon les représentations, sera plus pertinent qu'un autre, ou encore que les résistances au changement seront différentes en fonction du groupe que l'on accompagne.

Une autre différence concernant les pratiques pro-environnementales a été mise en évidence : les agriculteurs biologiques valorisent le problème de l'eau et s'attribuent la responsabilité plus que les autres. Ce qui les a amenés à se lancer dans une démarche d'agriculture biologique, en plus de la pression sociale, est une idéologie propre qui correspond à des valeurs écocentriques (centrées sur l'écosystème) (Giraudel et Caplat, cités par Moser, 2009).

Les éléments phares de cette théorie retraduits par un binôme d'éducateurs lors des Ateliers d'Appui à la Pratique

C'est le contexte social, environnemental et culturel qui influe sur chaque individu dans sa manière de percevoir les choses, notamment en lien avec l'environnement. Il y a une interprétation de cette réalité par chacun en fonction de ce contexte, c'est ce qu'on appelle les représentations sociales.

D'après la théorie il y a deux façons d'agir à partir des représentations sociales des personnes que l'on accompagne :

- La première coercitive (pour les personnes qui conçoivent que l'être humain est avant tout égoïste), qui contraint la personne à se confronter à la réalité, puis à adopter petit à petit de nouvelles habitudes (ex. : radars automatiques, taxe sur les véhicules à l'entrée de Londres). Dans ce cas il faut donc apporter du complément d'information et des exemples pour accompagner la confrontation à la réalité et développer une prise de conscience.
- La deuxième (pour les personnes qui conçoivent l'être humain comme capable de changer ses représentations et sa relation à la nature) nous encourage à utiliser la sensibilisation et la transmission des valeurs correspondant à la préservation de l'environnement, ainsi que des arguments éthiques, et des encouragements sur la capacité d'agir de chacun.e.

Dans tous les cas : il faut aider les personnes à tendre vers la certitude sociale (savoir qu'on n'est pas tout seul à faire des efforts) pour qu'ils ne se sentent pas seuls à agir.

Cette théorie est utile pour prendre en compte la diversité des groupes, proposer différents niveaux d'accompagnement.

Les ressorts de mobilisation passent par cette diversité de niveaux et de certitudes.

Elle permet aussi de prendre en compte la question du rapport entre individualisme et altruisme, qui peuvent être deux moteurs de changement à activer en fonction des personnes que l'on accompagne.

Bibliographie

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale : les relations hommes-environnement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bonnefoy, B., Weiss, K., & Moser, G. (2010). Les modèles de la psychologie pour l'étude des comportements dans le cadre du développement durable. Dans K. Weiss, & F. Girandola (dir), *Psychologie et développement durable*. (p. 71-93). Paris : In Press.

Introduction

L'ensemble des réflexions et temps de travail collectifs menés au sein de ce projet, nous ont amenés à aborder la notion essentielle de posture éducative ou d'accompagnement lorsque l'on accompagne des adultes en EEDD. Cette fiche a été rédigée en grande partie à partir des apports de Lara Mang-Joubert, consultante, formatrice et facilitatrice de changements.

Des outils très tentants ...

Tout comme les théories en psychopédagogie ont pu fournir de nombreux outils d'animation aux acteurs de l'EEDD depuis les années 80, la psychologie sociale et les sciences humaines offrent aujourd'hui une palette d'outils pour mieux comprendre ce que vivent les citoyens confrontés aux enjeux du développement durable. Leur liste s'allonge chaque année, au fil des ponts tissés par l'interdisciplinarité entre écologie et sciences humaines. A chacun d'y puiser selon son contexte et sa curiosité. Il appartient à chacun de rester critique vis à vis des outils et concepts expérimentés. Un des enjeux actuels de l'EEDD, consiste à étudier la pertinence et l'acceptabilité de ces outils, comme des pistes de travail pour développer en interne de nouveaux dispositifs, adaptés à chaque contexte et à chaque mission de terrain.

Pour résumer : un « bon outil » est un outil qui a été rodé et adapté sur le terrain et qui met à l'aise le professionnel. **Or, l'accompagnement n'est pas défini par le recours à tel ou tel outil, mais par une posture et une qualité de relation avec la personne ou le groupe.**

Explications

3 postures pour contribuer au changement

Lors d'un travail de recherche action mené avec l'URCPIE Rhône-Alpes (EcoAttitudes), Lara Mang-Joubert a proposé la formalisation suivante de **3 modes relationnels complémentaires permettant de contribuer efficacement au processus de changement**. La plupart des professionnels de l'EEDD alternent spontanément entre ces 3 postures (ou « casquettes ») au cours d'une animation. Mais chaque posture est plus ou moins pertinente selon les phases du processus de changement (voir fiche 7 : Le modèle transthéorique) et selon ce qui se vit dans la dynamique d'un groupe.

- **L'expert.e** apporte un savoir, des preuves, une connaissance structurée. Il s'appuie sur sa légitimité pour inviter le public à lâcher ses anciennes certitudes et à intégrer de nouvelles représentations sur le sujet.
Truc et astuce : « À un instant t, comment savoir si je suis sur le mode relationnel de l'expertise ? » lorsque mon attention est focalisée sur le contenu.
- **L'animateur.trice** apporte un contexte expérimental nouveau. Grace à ses outils, il nourrit la dynamique collective, il entretient la dimension « plaisir, jeu, exploration » et propose du sens. Il contribue au changement par son énergie et son élan. Il donne « envie » pour motiver le groupe ou la personne à aller vers un objectif.
Truc et astuce : « À un instant t, comment savoir si je suis sur le mode relationnel de l'animateur ? » lorsque mon attention est focalisée sur le niveau d'énergie du groupe, la dynamique, et l'atteinte des objectifs fixés dans les temps impartis.
- **L'accompagnant.e (ou facilitateur.trice)** propose un espace de transformation et de confiance, nécessaire pour oser lâcher les défenses et les résistances. Il contribue au changement par sa qualité d'écoute, ses questions, ses reformulations en miroir et ses outils, il invite le public à trouver ses propres réponses. Lorsque tout va bien, il est simple spectateur du chemin de l'autre. Mais c'est à lui qu'on fait appel en cas de difficulté.
Truc et astuce : « À un instant t, comment savoir si je suis sur le mode relationnel de la facilitation ? » lorsque mon attention est focalisée sur le processus de changement en jeu et sur le niveau d'autonomie des personnes. Lorsque je suis prêt.e à prendre le temps nécessaire (au détriment de l'objectif fixé initialement) pour que le groupe ou la personne vive une expérience à partir d'une difficulté rencontrée.

Opposition ou complémentarité

Ces trois postures sont bien complémentaires et nécessaires pour cultiver sur le long terme un changement des représentations et des comportements auprès des publics et peuvent être utilisées en alternance. Elles pourront être successivement incarnées par la même personne, ou par des personnes différentes.

Zoom sur la posture de facilitateur.trice du changement

L'accompagnant capable d'adopter cette posture professionnelle va développer un savoir-être incluant :

- une certaine distanciation ou « posture méta » par rapport à ce qui se joue au sein du groupe
- une attention portée sur les processus, autant ou plus que sur les contenus de l'activité pédagogique
- une qualité relationnelle et un véritable lâcher-prise par rapport à un objectif immédiat de changement (accepter de « ne pas vouloir faire changer l'autre»...pour qu'il trouve lui-même la motivation nécessaire)
- une bonne capacité d'écoute active (garder le cadre, mais apprendre à laisser l'espace et la parole libre...).

Etre "en facilitation", c'est être complètement au service d'un processus de changement, nommé et choisi par le public. C'est l'art d'offrir à son interlocuteur un cadre et une qualité d'écoute qui lui permettront d'avancer en confiance et plus rapidement dans son propre changement. Vivre cette expérience peut être véritablement transformateur pour le professionnel qui facilite, comme pour le public ou le groupe qui reçoit cet accompagnement.

Regard complémentaire apporté par le GRAINE Rhône-Alpes

Il est effectivement nécessaire pour les professionnels de s'interroger et de clarifier leur posture éducative, d'accompagnement, ou d'animation. Les trois postures décrites par Lara Mang-Joubert font sens dans la définition du métier d'éducateur à l'environnement et rappellent les différentes fonctions de l'animation pour différentes logiques d'actions : technicien-expert (fonction de production), médiateur-médiacteur (fonction de facilitation), militant (fonction d'élucidation) comme l'a déjà théorisé Jean Claude Gillet dans les années 90 ou d'autres acteurs de l'animation socio-culturelle.

La posture « d'accompagnant ou facilitateur » décrite par Lara Mang-Joubert, est très proche de la posture d'animateur en pédagogie de projet par exemple (voir fiche 18 : La pédagogie de projet), et l'alternance des méthodes et approches pédagogiques fait partie de la posture d'animation abordée dans les formations initiales en EEDD. Il est donc important d'élucider ce que nous mettons derrière ces termes (animation, accompagnement, expertise) pour ne pas en faire une catégorisation rigoureuse, et de se questionner en permanence sur nos postures et fonctions lorsque l'on accompagne ou anime ce type de démarches.

Il nous semble aussi essentiel de **puiser dans les outils et méthodes d'éducation populaire, et d'interroger la portée politique des démarches d'accompagnement au changement en EEDD, pour être au clair avec soi et avec les personnes ou les groupes que l'on accompagne.**

Pour aller plus loin

- Plateforme franc-comtoise d'EEDD, commission CERPE (Collectif d'Expérimentation et de Recherche en Pédagogie de l'Environnement) : <http://www.franche-comte-educ-environnement.fr/commission-cerpe.html>
- Intervention de Lara-Mang Joubert lors des 9^e Rencontres Régionales de l'EEDD « Changements climatiques et participation des citoyens. Faisons ensemble ça réchauffe ! », organisées par le GRAINE Rhône-Alpes, <http://www.graine-rhone-alpes.org/DOC/9RREE/9RREE-TR-LMangJoubert.pdf>
- Association Nature Humaine, Nature Humaine explore les dynamiques humaines sociologiques, psychologiques et culturelles qui empêchent ou facilitent le changement des comportements et le passage à l'action face aux enjeux environnementaux. www.nature-humaine.fr
- Changement Vivant, structure de Lara Mang-Joubert, membre de la Scop Oxalis : <http://www.changementvivant.com>
- EcoAttitude : démarré en 2008 et mené en collaboration avec des chercheurs en sciences humaines, ce programme de « recherche-action » a pour but d'observer et de faire évoluer les pratiques et méthodes pédagogiques des éducateurs à l'environnement, dont le métier change et s'axe désormais autour de l'accompagnement aux changements de comportements de leurs publics. www.urcpierhonealpes.fr

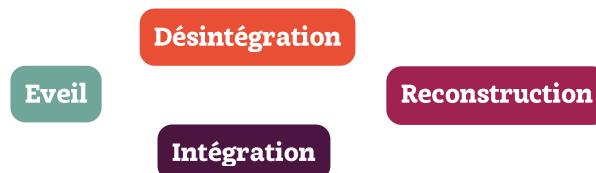
Introduction

La sociologie des organisations est une branche de la sociologie qui étudie comment les membres d'une organisation (les acteurs) construisent et coordonnent des activités collectives organisées.

Cette fiche décrit les apports de quelques auteurs pour nourrir la réflexion des professionnels qui accompagnent des dynamiques de groupes sur les articulations entre changement individuel et collectif.

Le changement organisationnel

Collerette (1997) définit le **changement organisationnel** comme toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce sous-système. En s'inspirant du modèle de Lewin, il postule que pour comprendre la problématique du changement organisationnel, il faut examiner l'expérience des acteurs qui vivent le changement. Pour cela, il faut comprendre comment ceux-ci s'adaptent à la réalité quotidienne, réalité qui comporte naturellement des pressions pour le changement. Pour Collerette, **une expérience de changement se déroule selon un processus de déconstruction-reconstruction du sens opérant en quatre grandes phases**. Elles s'alimentent dans une suite de boucles de rétroaction : elles ne doivent pas être vues dans une perspective chronologique, linéaire ou mécaniste mais dans une perspective dialectique, comme différents types d'activités mentales pouvant opérer concurremment.



L'éveil : en présence d'une pression visant un changement, l'éveil est cette activité mentale qui consiste à s'interroger, ne serait-ce qu'à des fins stratégiques, sur l'utilité de prêter attention à cette pression. La décision, même à un niveau préconscient, d'accepter ou de refuser de remettre en cause sa représentation du réel.

La désintégration : elle consiste à déterminer quels sont les aspects jugés non-adaptés dans le système de représentation et dans les pratiques qui en découlent, pour les écarter ou en réduire la valeur relative. C'est à travers cette opération de remise en cause que la personne décide si elle plonge dans l'effort de reconstruction ou non. La désintégration ne conduit pas nécessairement au changement. Le système peut commencer une désintégration, puis décider de reconstruire rapidement son univers dans la forme qui prévalait auparavant. Cette période est souvent accompagnée de doutes et d'anxiété car, s'il décide de bouger, le système devra accepter de se départir de ses points de repères familiers pour en adopter d'autres, encore mal connus et avec lesquels il risque d'être malhabile pendant un certain temps. C'est la période où il y a le plus de questions-réponses. On ressent un mélange d'espoir et de méfiance, d'enthousiasme et d'exaspération.

La reconstruction : suite à la désintégration de certains éléments de son univers de pertinence, le système se met à la recherche de significations nouvelles dans sa façon de percevoir le réel qui l'aideront à réagir de façon satisfaisante aux situations qui se présentent. Il reconstruit ce qu'il perçoit du monde et sa façon d'entrer en relation avec lui. Tout le regard est alors tourné vers les éléments de son environnement susceptibles d'apporter des solutions de rechange. La reconstruction s'opère en même temps au niveau des interactions entre les membres du système, c'est alors une sorte de renégociation des significations partagées qui se met en œuvre entre les membres du système social. Cette phase est souvent difficile (sentiments de fatigue, de confusion inhabituelle, d'incompétence).

L'intégration : lorsque les nouvelles significations et les comportements qui en découlent se stabilisent, la phase d'intégration s'enclenche graduellement. Il s'agit de l'équilibre, de l'harmonie entre la nouveauté et les autres conceptions et pratiques toujours en vigueur dans le système. Il s'agit donc des ajustements que le système social doit effectuer pour que la nouveauté puisse s'insérer et qu'un équilibre satisfaisant soit atteint. Les nouvelles pratiques paraissent plus naturelles et s'harmonisent avec les autres dimensions du quotidien et des habitudes.

Un processus de changement et d'apprentissage collectif

Crozier & Friedberg (1977/2014) : selon eux, **les individus ne résistent au changement que s'ils ne peuvent pas y préserver ou y trouver leur intérêt.** « *Les membres d'une organisation ne sont pas attachés de façon passive et bornée à leur routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose. Les habitudes ont pour eux beaucoup moins d'importance qu'on le croit. En revanche ils ont une appréciation très raisonnable et presque instinctive des risques que peut représenter pour eux le changement.* »

Pour qu'il y ait changement, il faut que tout un système d'action se transforme. Le processus de changement doit être appréhendé sous son aspect complexe et systémique, c'est-à-dire dépendant du système d'action qui l'élabore et auquel il s'applique : « *Quand nous disons que le changement doit être considéré comme un problème sociologique, nous voulons dire que ce sont les hommes qui changent, que non seulement ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité : non pas individuellement mais dans leurs relations les uns avec les autres et dans leur organisation sociale.* »

Selon eux, le **changement c'est aussi la découverte et l'acquisition de nouvelles capacités.** Il ne s'agit pas de décider une nouvelle structure, une nouvelle technique, une nouvelle méthode, mais de lancer un processus de changement qui implique actions et réactions, négociations et coopérations. Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul mais la capacité de groupes différents engagés dans un système complexe à coopérer autrement dans la même action.

Le changement réussi ne peut donc être la conséquence du remplacement d'un ancien modèle par un modèle nouveau qui aurait été conçu à l'avance par des sages quelconques : **il est le résultat d'un processus collectif** à travers lequel sont mobilisées voire créées, les ressources et capacités des participants dont la mise en œuvre libre permettra au système de s'orienter ou de se réorienter « *comme un ensemble humain et non comme une machine.* »

Les auteurs en arrivent à mettre en évidence une dimension fondamentale dans tout processus de changement : **l'apprentissage collectif.** « *L'apprentissage, c'est-à-dire la découverte, voire la création et l'acquisition par les acteurs concernés, de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, brefs, de nouvelles capacités collectives.* » Ils appellent « apprentissage collectif », le processus à travers lequel un ensemble d'acteurs inventent et fixent un nouveau système d'action avec leurs composantes affectives, relationnelles et cognitives.

Ils précisent aussi que **pour que le système se renouvelle, il faut accepter de passer par des crises** : « *tout apprentissage requiert rupture et tout changement véritable signifie crise pour ceux qui le vivent. Aucun apprentissage ne peut s'effectuer dans le cadre d'une évolution graduelle harmonieuse. [...] S'il on veut vraiment le changement, il faut accepter l'inévitabilité des crises. Mais il faut en même temps accepter le caractère tout aussi indispensable du choix et de l'arbitraire humains sans lesquels on ne peut maîtriser ou surmonter les crises.* »

Les conditions de la motivation

Selon le sociologue **Stéphane Haefliger** (qui reprend les travaux de Crozier et Friedberg de 1977 et de Finger et Ruchat de 1997, en les appliquant au management des ressources humaines en entreprise), **les personnes ne changent/sont motivées que si** :

- elles sont associées ;
- elles ont un intérêt personnel dans le changement ;
- elles s'approprient concrètement le changement et en perçoivent les enjeux ;
- le changement est réaliste et à leur portée ;
- le système des priorités est clair et cohérent ;
- elles sont encouragées et stimulées par leur hiérarchie ;
- la hiérarchie s'applique elle-même le changement.

Cette fiche gagnerait à être complétée par les apports de l'anthropologie sociale qui a démontré que l'analyse des actions de développement et des réactions populaires à ces actions ne peut être disjointe de l'étude des dynamiques locales, des processus endogènes, ou des processus informels de changement.

Pour aller plus loin

Dr Abdessamed Bengouffa, *La problématique du changement: entre concepts et réalités*, ENSP d'Alger : http://www.memoireonline.com/09/08/1531/m_la-problematique-du-changement-entre-concepts--realites2.html

Collerette, Delisle et Perron (1997), *Le changement organisationnel*.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil, Paris.

La résistance au changement dans les organisations

Fiche 16

Accompagner le changement dans des organisations

Sociologie des organisations

Introduction

Cette fiche a pour objectif d'aborder la notion de résistance au changement à l'œuvre dans les organisations humaines, elle reprend les apports de différent.e.s théoricien.ne.s en la matière. Il nous semble important de préciser que le concept de résistance au changement a été développé majoritairement avec le prisme de la sociologie organisationnelle et tournée vers la résistance à un changement dans une organisation, bien souvent une entreprise. Les approches décrites ont une conception managériale de la résistance au changement, présupposant souvent que le manager ait à surmonter la résistance au changement de ses collaborateurs situés à un niveau hiérarchique plus bas de l'organisation.

Explications

Collerette, Delisle et Perron (1997) définissent la résistance des personnes au changement organisationnel comme étant « *l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention du changement* ».

Kurt Lewin (1951) a mis en évidence le fait que la résistance au changement provenait de l'attachement des individus aux normes de groupe. Il conclut donc qu'il faut agir sur ces normes pour obtenir des changements collectifs. Sa théorie des « champs de forces » présente la résistance au changement comme un contrepoids direct aux forces qui poussent à adopter un nouveau comportement (voir fiche 5).

Crozier & Friedberg (1977/2014) insistent sur le fait que **la résistance au changement est aussi une volonté d'exercer sa liberté** dans une organisation. La résistance au changement, à la réforme est « *la conséquence non seulement inévitable, mais aussi légitime de l'utilisation, même inconsciente, par les participants de la marge de liberté dont ils disposent dans les jeux qu'ils jouent dans l'organisation.* »

Coch et French (1948) : ils présentent la résistance au changement comme une combinaison à la fois de réactions individuelles liées à un sentiment de frustration et collectives issues de forces induites par le groupe. Ils ont fait émerger l'idée que **les gens acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à la conception de celui-ci**. Etant donné que la résistance au changement semble d'abord être un problème de motivation, et pour dépasser la résistance causée par des normes de groupe dans le milieu de travail, les auteurs encouragent les managers à utiliser des méthodes de participation de groupes. La résistance est ici clairement présentée comme un phénomène à surmonter par les managers.

Céline Bareil (2004) distingue deux types de résistance au changement : « *sous sa forme active, on retrouve les refus, les critiques, les plaintes et le sabotage alors que sous sa forme passive, on note le statu quo, la lenteur, les rumeurs et le ralentissement. Un seul individu peut résister ou il peut s'agir d'un mouvement de groupe* ».

Kotter et Schlesinger (1979) renforcent l'idée que les managers doivent surmonter la résistance en proposant toute une série de six stratégies selon le degré de résistance rencontré : **la communication, la participation, la facilitation, la négociation, la manipulation et la coercition**.

Ils détaillent les **origines individuelles de la résistance au changement** en proposant 4 raisons qui expliquent l'attitude de résistance d'un individu :

- **L'esprit de clocher** : l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble de l'organisation.
- Le **manque de confiance** et la méconnaissance des intentions du changement.
- **La peur de ne pas être capable** de développer les compétences et les comportements nouveaux.
- **L'évaluation du processus de changement différente** de celle des managers.

D'autres auteurs mettent en avant :

- La peur de l'inconnu.
- La crainte de perdre ce que l'on possède.
- La remise en cause des compétences.
- La préférence pour la stabilité.

Kanter (1985), selon lui, les individus « récepteurs » résistent au changement pour des raisons sensées et prévisibles telles que :

- **La perte de contrôle** qui met en exergue que trop de choses sont faites **vers** les gens et trop peu sont faites **par** eux.
- La **troupe forte incertitude** par manque d'information touchant aux étapes suivantes et aux actions futures.
- Le **manque d'information** lorsque les décisions sont exposées sans préparation.
- Les **coûts de confusion** quand il y a trop de choses qui changent simultanément ou de routines interrompues.
- Le **sentiment de perdre la face** quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs.

Carton (1997) présente 4 formes principales de résistance :

- **L'inertie** : les personnes laissent entendre qu'elles acceptent le changement, mais tentent d'en différer l'application en évoquant la prudence, la nécessité de demander des avis objectifs...
- **L'argumentation** : il s'agit de la forme la plus productive et utile de résistance, c'est une négociation sur le fond et sur la forme du changement.
- **La révolte** survient lorsqu'il y a impossibilité pour un individu d'ajuster sa réalité à celle du changement proposé (par exemple : action syndicale, la demande de mutation, le recours à la hiérarchie, la grève, etc.). La révolte est toujours précédée d'une menace tactique dans l'argumentation. Le principe de base du changement étant de produire une amélioration, la menace a pour objet de montrer que le changement risque non pas d'améliorer mais de dégrader la situation.
- **Le sabotage** est plus pernicieux et manipulateur que la révolte. Il prend souvent la forme d'un excès de zèle dont le but est de démontrer la stupidité du changement et d'embarrasser le promoteur du projet.

Bareil et Savoie (1999) ne parlent pas de résistances au changement. Mais ils s'intéressent à l'état mental des individus comme principal facteur d'échec des changements. Ils proposent une approche cognitive et affective. Les gens sont préoccupés par un changement annoncé. Ils y réagissent selon différentes phases où les résistances ne sont pas les mêmes :

- **phase 1 : « ça ne me concerne pas ! »**
Il y a négation du changement. L'acteur continue son travail comme si de rien n'était.
- **phase 2 : « qu'est-ce qui va m'arriver ? »**
L'acteur est inquiet, s'interroge sur les conséquences du changement sur son rôle, sur ses responsabilités, son statut et son pouvoir de décision.
- **phase 3 : « est-ce que le changement est là pour durer ? »**
L'acteur s'interroge sur la capacité de l'organisation à vraiment installer le changement. Car si ce n'est qu'une intention sans suite, pourquoi s'en préoccuper vraiment ?
- **phase 4 : « de quoi s'agit-il au juste ? »**
L'acteur souhaite des réponses à ses questions. Il commence à s'intéresser au changement en lui-même et questionne sa nature. Il devient attentif et proactif, souhaite obtenir des précisions.
- **phase 5 : « est-ce que je vais être capable ? »**
L'acteur doute de sa capacité à mettre en œuvre le changement. Il se demande si on lui laissera le temps de s'adapter et si on l'aidera.
- **phase 6 : « ça vaudrait la peine qu'on se réunisse. »**
L'acteur se montre intéressé à collaborer avec les autres. Il désire s'impliquer dans la mise en œuvre du changement. Il apprécie de pouvoir partager avec les autres les expériences vécues par chacun.
- **phase 7 : « essayons ceci... si l'on faisait cela... »**
L'acteur trouve dans le changement de nouveaux défis et cherche à perfectionner ce qui existe déjà ou à le remettre en cause. Il poursuit un objectif d'amélioration continue.

Evidemment, ces différentes phases dépendent des individus et des situations concrètes. On peut s'arrêter à l'une d'elle ou ne pas traverser l'une ou l'autre.

Pour aborder le concept de « résistance au changement » dans toute sa complexité il serait nécessaire de prendre en compte des approches psychologiques, sociologiques, mais aussi politiques, économiques et culturelles.

Pour aller plus loin

Céline Bareil (2004), *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits*, http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf

Bareil et Savoie (1999), *Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel*, Revue internationale de gestion.

Abdessamed Bengouffa (2005), *La problématique du changement entre concepts et réalités*: http://www.memoireonline.com/09/08/1531/m_la-problematique-du-changement-entre-concepts--realites2.html, ENSP d'Alger.

Gérard Dominique Carton (1997), *Eloge du changement : Leviers pour l'accompagnement individuel et professionnel*, Village mondial, Broché.

L. Coch et J. R. P. Jr. French (1947-1948), *Overcoming Resistance to Change*, Human Relations, p.512-532.

P. Colletette, G. Delisle et R. Perron (1997), *Le changement organisationnel: théorie et pratique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 173p.

Rosabeth Moss Kanter (1985), *The challenge of organizational change*.

J. P. Kotter et L. A. Schlesinger(1979), *Choosing strategies for change*, Harvard Business Review, p.106-114.

Introduction

André Micoud est sociologue et directeur de recherche honoraire du CNRS (Centre Max Weber, Saint-Etienne). En 2007 il est intervenu lors des 3^e Journées Régionales de la Pédagogie de l'Eau organisées par le GRAINE Rhône-Alpes sur le thème « Ecocitoyenneté et gestes écoresponsables ». Son propos s'intéresse au changement de rapport de nos contemporains à la nature depuis une trentaine d'années à partir de la sociologie des mouvements écologiques. Il propose un processus de déconstruction et reconstruction symbolique de la société. Ce processus passe par trois opérations elles-mêmes symboliques de construction du sens : la figuration, la conceptualisation et l'authentification qu'il met en relation avec la nécessité de combiner trois autres opérations : faire ressentir, faire comprendre et faire obéir.

Cette fiche se propose de synthétiser ses propos et d'illustrer les différents processus à l'œuvre pour accompagner les changements à l'échelle de la société.

Explication

André Micoud introduit son propos par deux questionnements. D'une part parce que **dans un contexte éducatif les comportements ne peuvent pas être saisis uniquement au niveau individuel** (par exemple, par le lien avec les parents ou avec les collectivités territoriales, on peut espérer faire s'élargir le nombre de personnes concernées). Et d'autre part, parce **qu'obtenir des comportements de la part d'autrui débouche inmanquablement sur le problème éthique de la possible manipulation de l'autre**.

Pour résoudre ces deux questions ou les contourner, il s'intéresse au sens collectif que les personnes donnent à leurs pratiques qui va leur permettre de pouvoir en être responsables (étymologiquement être responsable veut dire : « être en capacité d'en répondre »). Il part de l'hypothèse selon laquelle ce n'est que dans la mesure où nous nous considérons comme des êtres vivants, donc en relation de séparation de liaison et de avec le monde biophysique qui nous environne que la situation pourra évoluer. **Pour lui, le changement des pratiques dépend de la prégnance du monde biophysique et de la responsabilité qu'on a à son égard.**

La **sensibilisation** (faire appel aux sens, au corps et donc à notre être vivant) consiste à mettre les humains en situation d'immersion qui produit des émotions, puis des pratiques qui doivent être étayées par un dispositif social. Cette sensibilité peut susciter des **émotions** : les possibles traductions de ces émotions en sentiments vont agir dans le sens d'une **prise de conscience**, qui, quant à elle, nécessite le recours à l'explication rationnelle, à la recherche d'information. Enfin, quand ces émotions, ces sentiments, ainsi que les prises de conscience raisonnées sont déjà obtenus, encore faut-il **que les nouvelles pratiques qu'ils appellent soient aussi accompagnées et confortées socialement, juridiquement**, sinon elles resteront toujours marginales.

Le point principal, selon lui, c'est que dans notre culture moderne, occidentale, industrielle, le monde biophysique n'existe pratiquement que sous le statut d'objet de notre maîtrise. Vouloir dominer et dompter la nature grâce aux possibilités qu'offrent les sciences et les techniques pour libérer l'humanité de tous ses malheurs est une des valeurs fondamentales de notre identité. C'est celle qui caractérise notre modèle, notre forme de vie. Ce modèle, que nous avons pensé universel, nous l'avons exposé et exporté comme le meilleur des modèles par rapport à tous les autres sur la planète (en l'appelant même la « civilisation »). Nous nous identifions à ce modèle dans lequel le monde biophysique est l'objet de notre maîtrise. Ainsi, nous demander d'adopter des pratiques qui reviennent au contraire à **intégrer ce monde biophysique dans nos formes de vies, à tenir compte de lui et de ses contraintes c'est, d'une façon fondamentale, s'opposer à ce qui constitue l'essentiel de nos sociétés.**

Comment allons-nous pouvoir changer de monde symbolique sans que la société ne s'écroule sur elle-même ? Il ne s'agit pas de tout rejeter, nous avons quand même des valeurs de liberté, d'autonomie de la personne qui sont défendables par rapport à d'autres modes de sociétés.

Entre, d'une part des projets utopiques d'un monde radicalement nouveau qui ne peuvent pas avoir lieu (*sympathiques mais souvent irréalisables*) et, d'autre part, la défense idéologique qui va prétendre que le monde

ne peut pas être autre que ce qu'il est (*des économistes nous le répètent tous les jours*), l'histoire réelle est là pour nous montrer qu'il y a une autre voie possible. Cette autre voie est celle du processus permanent de déconstruction et de reconstruction symbolique. Ce processus est appelé le **processus de la construction symbolique d'une société par elle-même**. Il se détaille en trois types d'opérations qui sont fortement articulées entre elles, trois types d'opérations symboliques de construction du sens, qui disent en même temps ce qu'est le monde et qui nous sommes.



Processus de construction symbolique de la société

La figuration est l'activité qui consiste à **produire des figures** (c'est-à-dire des images, des logos, des représentations imagées, des figures de style, des expressions). Par exemple, « agriculture biologique » c'est une figure de style, « développement durable » un quasi oxymore... Ce sont des expressions nouvelles qui sont apparues depuis une trentaine d'années et qui sont des symptômes qui témoignent que notre représentation du monde, notre construction symbolique est en train de changer. C'est une autre manière de décrire et de signifier le monde qui est en train d'apparaître. Il est donc intéressant de savoir d'où viennent ces « figures » et comment elles circulent. Cette première activité de figuration s'adresse à nous en tant qu'êtres sensibles.

La conceptualisation, deuxième type d'activité, c'est **l'explication qui nous convainc en tant qu'êtres rationnels**, que nous ne sommes pas seulement des êtres vivants, mais aussi des êtres qui veulent comprendre, qui veulent expliquer.

L'authentification, c'est un vocabulaire qu'André Micoud emprunte aux notaires, un acte authentique, c'est un « acte qui fait foi en vertu des formes légales dont il est revêtu » ; c'est par exemple un papier avec un coup de tampon. C'est une activité de symbolisation qui s'adresse à nous en tant qu'êtres sociaux liés par des obligations les uns envers les autres. L'activité d'authentification consiste à **produire des catégories juridiques qui vont s'imposer à tous**. Par exemple les écologistes ont fait le biotope (réalité pour les scientifiques) et si un préfet promulgue un « arrêté de biotope » cela donne une forme légale à ce biotope (dispositions réglementaires attachées).

Un autre exemple parlant est celui du terme de « biodiversité » qui est apparu en 1984 lors d'un colloque scientifique américain, puis on a constaté une augmentation des indices de citation de ce terme, jusqu'à aujourd'hui où il existe une convention internationale de protection de la biodiversité. On voit bien les trois étapes : figuration / conceptualisation / authentification.

C'est quand il y a ces trois types d'action en même temps, imbriquées les unes dans les autres, que nous changeons la représentation symbolique que nous nous faisons du monde et que nous changeons nous-mêmes la représentation de qui nous sommes.

Application : quel faire-faire alors ?

Faire ressentir, par tous les moyens qui permettent de toucher l'être humain en tant qu'être vivant sensible : imprégnation qui joue sur tout ce dont notre éducation moderne nous a séparé (vue, ouïe, odorat, toucher...). Lorsque nous étions essentiellement des êtres qui vivions dans un monde rural, cette présence, cette prégnance du monde biophysique allait de soi. Plus nous vivons dans des milieux artificialisés, désodorisés, toujours éclairés, plus nous devenons étrangers aux saisons, aux distances, au froid, à la faim, etc. Donc pour retrouver ces éléments, il faut bien incorporer cette dimension d'être vivant qui n'est pas évidente à retrouver, ainsi la sensibilisation à l'environnement est toujours nécessaire pour éprouver comment nos gestes ont des conséquences sur le reste du monde.

Faire comprendre à nos contemporains par tous les moyens qui peuvent les convaincre en tant qu'êtres vivants rationnels capables de comprendre, de conceptualiser, d'argumenter. Les citoyens sont de plus en plus formés, ils ont de plus en plus de moyens à leur disposition pour s'informer, avec Internet notamment, ce qui fait qu'ils deviennent de plus en plus des citoyens experts. Une éducation qui serait trop militante est risquée, si jamais un auditeur s'aperçoit qu'on lui a un peu « *bourré le crâne* », il risque d'être définitivement perdu pour la cause. Là, ce sont les disciplines scientifiques qui sont directement concernées. Le problème qui se pose à nous, scientifiques, c'est de savoir jusqu'où nous sommes engagés, jusqu'où nous sommes objectifs.

Faire obéir par tous les moyens qui permettent de contraindre un être humain en tant qu'il est un être vivant social, qui est lié par les obligations vis-à-vis d'autrui, des institutions collectives et des principes. Mais ça peut être aussi des moyens techniques, « *vous savez par exemple les gendarmes couchés sur la route, à côté des écoles, qui obligent les conducteurs à ralentir* ». Tous ces moyens sont essentiellement des moyens juridiques, normatifs, réglementaires : à un moment les protecteurs de l'environnement ont beaucoup insisté là-dessus, ils faisaient des contentieux juridiques une de leur arme principale. Encore une fois, c'est une des formes d'action, mais si elle n'est pas associée aux deux autres, elle ne fonctionne pas.

Conclusion

Si nous sommes des êtres vivants sensibles, rationnels et sociaux qui vivons dans un monde que l'on considère maintenant comme une biosphère dont nous devons prendre conscience, nous formons une nouvelle communauté. Nous sommes des éco-citoyens, avec un trait d'union, ce qui veut bien dire que la seule catégorie de citoyenneté, en ce qu'elle est rattachée à une forme juridico-politique territoriale des Etats, n'est plus pertinente en elle-même. A nouvelle communauté, nouvelle sensibilité collective, mais ça ne se passe pas d'un jour à l'autre, cette sensibilité collective écologique ne va pas être tout de suite admise. Les premiers qui sont plus sensibles à ce monde vivant, vont être moqués (« *ils veulent retourner à la bougie, ils mangent des carottes crues...* »). Cette nouvelle sensibilité collective va s'accompagner d'une nouvelle problématisation des questions sociales et politiques. Les questions politiques d'environnement rentrent sur l'agenda politique. Il y a aussi des nouvelles solidarités humaines qui émergent.

Aujourd'hui c'est à la question vitale que sont sensibles les « écolos » : manger normalement, réduire son empreinte écologique, préférer les transports en commun, éviter les produits chimiques... Les écologues et autres spécialistes, quant à eux, cherchent à expliquer scientifiquement, donc ils vont introduire les concepts d'écosystème, de rétroaction, ils vont rationaliser cette nouvelle représentation du monde. Et enfin, les mouvements écologistes politiques essaient de faire prendre conscience de tous ces problèmes par les décideurs politiques. Les trois types d'action : la sensibilisation, la rationalisation et l'institutionnalisation sont donc en cours simultanément (et parfois mises en œuvre par les mêmes personnes).

C'est parce que des gens ont milité pour les droits sociaux qu'on a un droit social, et c'est parce que des gens militent pour l'environnement qu'un droit environnemental se développe...

Les éléments phares de cette théorie retraduits par un binôme d'éducateurs lors des Ateliers d'Appui à la Pratique

Cette approche se base sur l'idée d'un changement de société à l'échelle de plusieurs générations. Pour arriver à un but précis, il faut faire ressentir à un grand nombre de personnes quelque chose qui va marquer le collectif, apporter un élément symbolique. C'est la prise de conscience collective, par l'émotion, qui amènera dans un second temps à une compréhension rationnelle puis à des contraintes réglementaires. Cela amène la notion d'étapes progressives, assumées par différents acteurs dans la société.

Cette approche n'est pas centrée sur l'individu, c'est plutôt une démarche à l'échelle de la société.

C'est à travers les 3 appuis (faire ressentir, faire comprendre et faire obéir) que la société peut changer. L'animateur EEDD est plus au niveau du « faire ressentir », et du « faire comprendre » dépend aussi des apports scientifiques. Le « faire obéir » dépend plutôt des Lois et des institutions.

Cette réflexion peut se mettre en relation avec la diffusion sociétale du changement : pionniers > majorité précoce > majorité tardive > réfractaires.

Bibliographie

GRAINE Rhône-Alpes. « Ecocitoyenneté et gestes écoresponsables », Actes des 3^e Journées régionales de la pédagogie de l'eau, 2007. Conférence d'André Micoud p7.

<http://www.graine-rhone-alpes.org/DOC/Publications/3JRPE-actes.pdf>

Introduction

Majo Hansotte est formatrice dans le champ de l'éducation populaire et auteure de l'ouvrage « Les intelligences citoyennes ». Engagée depuis des années dans l'éducation populaire elle travaille sur le juste et l'injuste dans la vie quotidienne et sur la manière dont chacun.e peut s'emparer de cette question pour s'exprimer et agir collectivement.

Pour elle, **les intelligences citoyennes renvoient à la capacité et le pouvoir de dire le juste et l'injuste, d'avoir le droit de le dire, et renvoient aussi aux méthodes pour le dire.**

Elle affirme que la citoyenneté implique à la fois une formation éthique et une formation au conflit : **le conflit est essentiel aux dynamiques démocratiques.** « *C'est bien beau de dire qu'il existe un espace public à construire, à occuper et à faire vivre autour du juste et de l'injuste, mais nous avons tous une conception différente du juste et de l'injuste nécessitant des repères communs de méthodes* ».

C'est pourquoi pour construire et porter ces revendications dans l'espace public, Majo Hansotte propose dans un cadre éthique une méthode s'appuyant sur les 4 intelligences citoyennes présentées dans cette fiche.

Explication

En activant les intelligences citoyennes, on transforme une situation individuelle insatisfaisante vécue en une exigence de changement universalisable : on passe du « je » au « nous » puis au « nous toutes et tous ».

Des définitions nécessaires

1. L'espace public

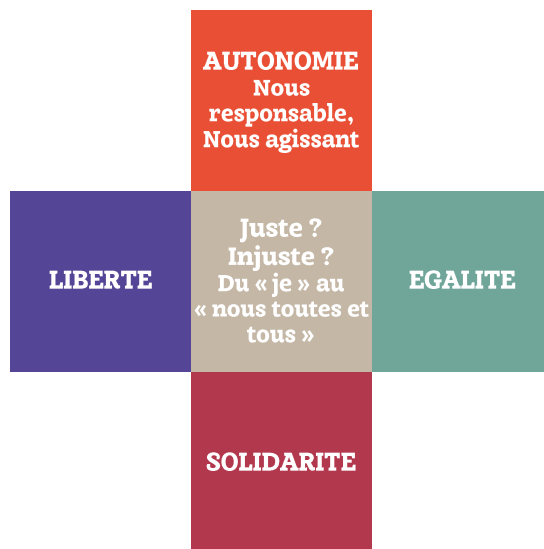
Selon Majo Hansotte, l'humain s'est inventé une dimension de la vie fondée sur la liberté personnelle d'engagement et de parole où l'on peut dire ce qui est juste et injuste qui s'ajoute à sa vie personnelle et à sa vie « laborieuse » : c'est la vie citoyenne. Cette vie se structure et s'exprime dans un lieu qui permet une dimension agissante : c'est « l'espace public », mondial et local. Il permet de publiquement s'opposer, affronter, amener des suggestions, apporter des visions différentes, aux pouvoirs qu'ils soient mandataires (état, collectivités, ...) ou arbitraires (finance, religion,...).

L'espace public a deux fonctions :

- le partage, la transmission, la construction collective et l'échange. C'est sa dimension « horizontale » ou « fraternelle »,
- la vigilance critique, l'interpellation publique des pouvoirs, la mobilisation, l'affrontement. C'est sa dimension « verticale » ou « conflictuelle ».

2. Le gouvernail

Pour repérer les dérives anti-démocratiques qui peuvent être relayées dans l'espace public, pour vérifier que ce qui est fait et proposé est « juste », non discriminant ou encore pour évaluer un projet, Majo Hansotte s'appuie sur un gouvernail composé de 4 grands repères, 4 grands principes démocratiques. Ces 4 exigences peuvent être universalisables et sont issus des souffrances collectives, des insatisfactions qui ont mise l'homme en mouvement durant toute son histoire.



Le gouvernement proposé par Majo Hansotte

Les 4 intelligences citoyennes

Pour Majo Hansotte 4 intelligences sont mises en œuvre (ou à mettre en œuvre) par les citoyens pour porter collectivement une exigence de changement face à une situation injuste dans l'espace public.

1. L'intelligence narrative : raconter

La narration est essentielle dans un acte citoyen car :

- Elle est transculturelle. L'être humain raconte partout.
- Le récit, l'histoire permettent de figurer l'agir humain dans un langage accessible à tous, puissant et facile à comprendre.
- Si les situations injustes ne sont pas transmises et racontées, elles n'évoluent pas, ne sortent pas du cercle privé.

On part d'une situation vécue et ancrée par des humains, par la planète. **C'est le vécu, le récit qui motive, mobilise un groupe. On part de la réalité vécue, insatisfaisante où cela ne va pas bien, et qui appelle un changement, une réaction.**

Entre le narrateur et les auditeurs se conclut un « *pacte narratif qui impose que l'on s'empare d'un récit qui ne nous concerne pas directement pour agir* », pour que le récit vive dans l'espace public (citation de Majo Hansotte inspirée par le philosophe Paul Ricoeur). Ce pacte se traduit en plusieurs étapes :

- **Comprendre** : prendre avec soi, faire résonance, reconnaissance. Pour cela, le mieux est d'écouter le narrateur.
- **Potentialiser** : interpréter, donner une force agissante au récit, en séparant les registres suivants :
 - les émotions ou « cris du cœur », l'affectif (les colères, les peurs, les joies, les tristesses...)
 - les symboles (images, schémas, figures, dessins, scènes qui amènent déjà à une prise de recul) ;
 - les exigences de changement, le politique.
- **Agir** : développer, mettre en œuvre une action collective dans l'espace public.

2. L'intelligence déconstructive : questionner

Pour questionner et débusquer l'arbitraire (ce qui nous enferme, ce qui nous domine), pour le déconstruire, le détricoter et ouvrir de nouvelles portes. Rien n'est sacré, tout peut être questionné **pour identifier les problèmes**. Pour autant, il ne s'agit pas de créer de la destruction, mais d'ouvrir les possibilités de création, de construction. Il s'agit d'une phase d'impertinence, d'humour.

3. L'intelligence prescriptive : revendiquer

Ici l'exigence est formulée au nom d'un collectif. « *Une étape politique et revendicative s'avère importante pour favoriser un changement collectif et compléter le trajet citoyen. C'est l'étape de la prescription, indispensable à l'émergence d'un mouvement social complet* ».

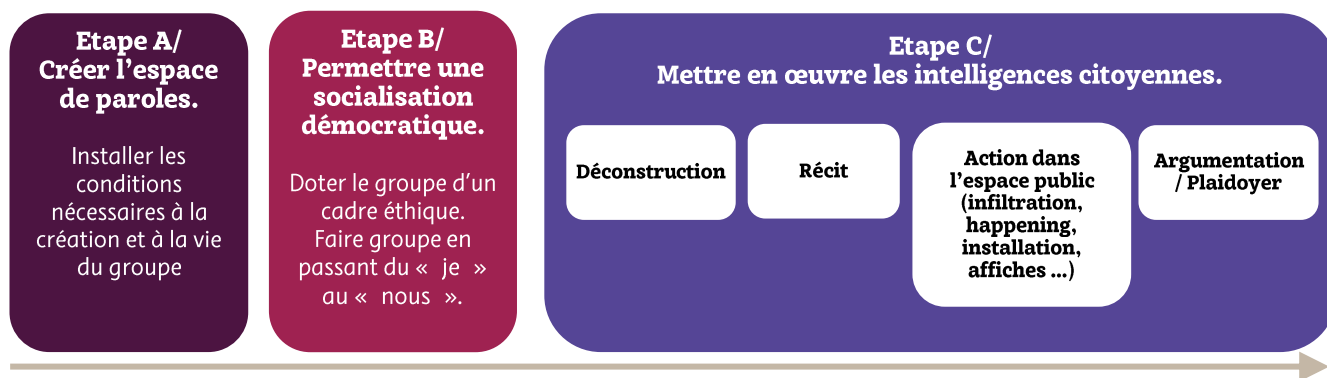
4. L'intelligence argumentative : argumenter (plaider)

C'est l'étape où le collectif, le groupe de citoyen doit argumenter ce qu'il exige. Cette argumentation s'appuie sur « une rationalité propre - une rationalité citoyenne - laquelle rationalité est spécifique et se distingue d'autres registres de rationalité » (scientifique, comptable, profit, ...). Ce plaidoyer comporte quatre registres :

- Le vécu- la collecte des expériences vécues.
- Le contexte (les données socio-économiques, le contexte local/mondial, ...).
- Le rapport au juste: définir ici sous forme de proposition ce qui est juste pour nous en s'appuyant sur le gouvernail.
- Le rapport au droit, confronter les éléments aux lois et aux règles existantes (celles sur lesquelles s'appuyer, des lois à faire évoluer, des lois à créer pour tendre vers une situation plus juste).

Applications

De façon méthodologique et pratique, Majo Hansotte propose une méthode en trois grandes étapes à partir d'une situation insatisfaisante pour amener un collectif à porter une exigence de changement dans l'espace public.



Bibliographie

- **Majo HANSOTTE**, « *Les intelligences citoyennes, comment se prend et s'invente la parole collective* », de boeck, 2004
- **Majo HANSOTTE**, « *Juste ? Injuste ? Activer les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte* ». 2016-2017 ASBL DELFI.
- **Majo Hansotte et l'Université Libre de Bruxelles**, « [Le juste et l'injuste dans la vie quotidienne, une approche éducative du Principe de Justice](http://www.entre-vues.net) », www.entre-vues.net
- **Majo Hansotte**, « Trois défis pour une éducation permanente en devenir : en Belgique et en Europe, l'éducation permanente est fille de l'éducation populaire », Antipodes n°160, juin 2003, www.iteco.be
- **Formations** : Majo Hansotte, docteure en philosophie et lettres, enseignante et formatrice, propose une formation « Construire les intelligences citoyennes » pour apprendre à accompagner des groupes dans la réalisation d'actions citoyennes collectives et créatives, en inscrivant des vécus individuels d'injustice dans une démarche collective de transformation sociale. La formation dure 3 jours. À Lyon elle est organisée par l'association Tabadol. www.tabadol.org

Introduction

La pédagogie de projet est née au début du XX^e siècle aux Etats-Unis. C'est le philosophe John Dewey qui a progressivement mis en avant la nécessité d'introduire le projet dans l'enseignement. Dewey envisageait alors le projet comme une activité dans laquelle l'apprenant s'implique intentionnellement, comme une réalisation concrète qui permet à chacun de s'impliquer en mettant en œuvre de multiples compétences et en définissant des rôles pour une meilleure organisation du groupe. Dewey lance dans son école-laboratoire la méthode *learning by doing* et propose des activités concrètes visant à répondre aux attentes spécifiques d'apprentissages des élèves.

C'est en 1918 que le pédagogue William Heard Kilpatrick a explicité un autre concept assez proche, celui de *project-based learning*, une démarche où l'enseignant est invité à organiser un travail productif pour permettre une transmission des connaissances active, basée sur l'expérience collective. Kilpatrick « préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins. De là, il fallait développer pour eux des activités utiles, orientées vers des buts concrets et faisant appel aux habilités à résoudre des problèmes. La voie des projets [...] lui semblait royale pour y parvenir » (J. Proulx).

Dans le même temps, le mouvement de l'Education Nouvelle¹ s'intéresse au décloisonnement de l'enseignement magistral. La Première Guerre Mondiale jouera un rôle non négligeable dans l'avènement de ce mouvement. Des médecins, enseignants et chercheurs européens prennent conscience que la construction d'une société pacifiée doit passer par une éducation dont l'enjeu ne se résume pas uniquement à l'acquisition de savoirs académiques, mais au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté humaine. Ce mouvement promeut l'emploi d'une pédagogie active, afin de répondre au besoin naturel d'activités de l'enfant tout en lui permettant d'entrer dans une démarche d'apprentissage. Dans la pédagogie active, l'émergence de l'apprentissage se fait par la confrontation au réel et par la liberté de choix des activités. L'expérimentation, le « tâtonnement » deviennent des méthodes éducatives appliquées aux centres d'intérêts des enfants. Les principaux acteurs du mouvement militent pour une éducation globale, où tous les domaines d'expression et d'apprentissage sont sollicités : intellectuel, artistique, physique, manuel, social, etc.

La pédagogie de projet s'est ainsi nourrie de ces réflexions éducatives et s'est développée dans des lieux propices à son expérimentation : écoles « tests », internats et orphelinats créés ou dirigés par les principaux théoriciens précédemment cités. Les premières expériences de pédagogie de projet s'appuyaient sur une démarche en trois étapes :

1. **Choisir.** Les élèves définissent le projet (le thème, le but, la méthode).
2. **Produire.** Ils mènent à bien leur projet de façon autonome (recherche d'informations, validation des étapes, réalisation, etc.).
3. **Evaluer.** Cette phase permet aux élèves de rendre compte de leur production d'une part, de formaliser les savoirs empiriques développés dans le cadre du projet d'autre part.

Du point de vue des apprenants², la pédagogie de projet renvoie à de multiples enjeux. Les pédagogues Marc Bru et Louis Not proposent de retenir cinq fonctions principales :

- une fonction de **motivation** : les élèves s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens, et renouvellent leurs intérêts pour l'école ;
- une fonction **didactique** : le traitement des connaissances et des compétences à acquérir est restitué dans l'action du projet ;

¹ Courant qui rassemble des pédagogues et psychologues européens du début du XX^e siècle. Un grand nombre d'entre eux sont aujourd'hui connus pour avoir donné leur nom à des méthodes pédagogiques ou des théories fondatrices de l'école moderne. C'est notamment le cas de Roger Cousinet, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Célestin et Elise Freinet, Maria Montessori ou encore Rudolf Steiner.

² Le terme « d'apprenant », ainsi que le vocabulaire employé par Marc Bru et Louis Not dans le paragraphe concerné, font référence au milieu scolaire. La littérature abondante concernant la pédagogie de projet est en effet majoritairement centrée sur l'apport de cette méthode au sein de l'école car c'est en son sein qu'elle est née et s'est développée.

- une fonction **économique** : le produit ou l'action à réaliser nécessiteront des moyens et des aides financières. Il faudra donc intégrer des contraintes qui imposent une rigueur dans la gestion du temps et des ressources ;
- une fonction **sociale** : tout projet passe par une médiation avec des partenaires ;
- une fonction **politique** : dans une perspective de participation active à la vie collective, c'est une formation à la vie civique.

La pédagogie de projet a rapidement quitté l'enceinte scolaire. Les mouvements d'éducation populaire, attachés à l'émancipation et l'épanouissement de l'individu dans un système social « défaillant », s'y sont naturellement intéressés. C'est durant les années 30 qu'elle s'inscrit progressivement et durablement au cœur des actions d'éducation non formelle. La pédagogie de projet devient alors vectrice de mobilisation et d'accompagnement de groupes d'adultes.

Si les acteurs de l'éducation à l'environnement se sont toujours appuyés sur la pédagogie de projet – entre autres – dans leurs actions à destination d'un public jeune, certains l'expérimentent depuis quelques années comme une méthode de co-formation d'un public adulte. La construction d'un processus collectif, la mise en commun des connaissances et compétences ainsi que le développement chez chacun du sentiment de confiance dans sa capacité d'action font en effet de la pédagogie de projet un outil clef de la formation des adultes en éducation à l'environnement. Cette pédagogie permet par ailleurs de mettre en place des actions et projets « sur mesure », adaptés à la physionomie d'un groupe et aux spécificités d'un territoire. Dominique Cottureau, docteur en sciences de l'éducation, développe dans *Alternier pour apprendre* les fondements théoriques de la pédagogie de projet ainsi que sa mise en pratique appliquée au champ de l'éducation à l'environnement. Elle résume ainsi les caractéristiques fondamentales de la pédagogie de projet :

- c'est une **pédagogie active** : pas de réalisation de projet sans action,
- c'est une **pédagogie différenciée** : chacun a son mot à dire et sa propre démarche à proposer,
- elle implique des **rapports « éducateur/éduqué » non hiérarchisés**,
- la **motivation du groupe** est le moteur de son fonctionnement,
- elle induit **l'autonomie** à la fois comme objectif et comme point d'appui,
- c'est un **processus de création et d'exploration du monde**.

Explication

La démarche de pédagogie de projet est présentée par Jean Proulx comme « *un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable* ». Il s'agit donc **d'un processus structuré dans le temps selon une logique qui se répète**. Cette logique offre un cadre et des étapes connus et sécurisants pour les apprenants.

Bien que « encadrée », la démarche reste souple car le rythme et la durée des étapes varient d'un projet à l'autre. De la même façon, il est essentiel qu'au sein d'un projet les porteurs du processus s'autorisent à adapter le déroulement théorique de la mise en projet : les retours en arrière ou bonds en avant témoignent justement d'une bonne appropriation du projet et de son adaptation au contexte du groupe.

Tous les garants de la pédagogie de projet s'appuient sur le socle fondamental présenté précédemment, « choisir, produire, évaluer ». Son application concrète, notamment dans le champ de l'éducation à l'environnement, a invité les acteurs contemporains de la pédagogie de projet à subdiviser ces trois étapes. C'est ainsi que Dominique Cottureau définit les sept phases de la démarche de pédagogie de projet³ :

Phase 1 : exprimer ses représentations

Parce qu'on ne part pas de rien dans un projet, l'identification des représentations permet au groupe de prendre connaissance de ce que chacun sait, ressent et imagine sur le thème ou l'objet en question. Ainsi, à l'écoute des autres notre propre vision du thème s'élargit, et le projet démarre sur des bases solides, celles que chacun détient en lui et dont il prend conscience en l'exprimant.

³ La présentation des sept phases est directement extraite du livret du Réseau Ecole et Nature, *Alternier pour apprendre*, écrit par Dominique Cottureau.

Phase 2 : s'éveiller

L'éducateur, ensuite, offre l'occasion de susciter des questions, d'aiguiser la curiosité, d'élargir les possibilités d'apprentissage, en faisant vivre au groupe une démarche de contact avec le terrain, le thème ou l'objet. Quelques rencontres, activités ou réflexions ouvrent les portes sur de multiples chemins.

Phase 3 : définir ensemble le projet

La phase d'éveil a fait éclater les représentations et provoque de multiples questions et impressions. Il faut alors les exprimer, les partager, les analyser, les regrouper par thème et dégager les projets possibles.

Phase 4 : mettre en œuvre le projet

Le projet se vit alors sur tous les fronts élaborés précédemment. On part en recherches, en investigations, en enquêtes... en actions. Celles-ci donnent lieu à une synthèse, qui se conclut provisoirement sur une structuration de ce qui a été découvert, appris, ou créé.

Phase 5 : agir et participer

L'éducation à l'environnement ne va guère sans un apprentissage de l'éco-citoyenneté. C'est pourquoi une phase d'implication dans la vie de sa commune, de son quartier, de sa structure (école, centre de formation, base de loisirs...) ou simplement du lieu où se déroule le stage va donner vie et sens civique au projet. C'est une campagne d'informations, un aménagement local, un nettoyage de rivière, une plantation, une modification technique... qui se concrétisent.

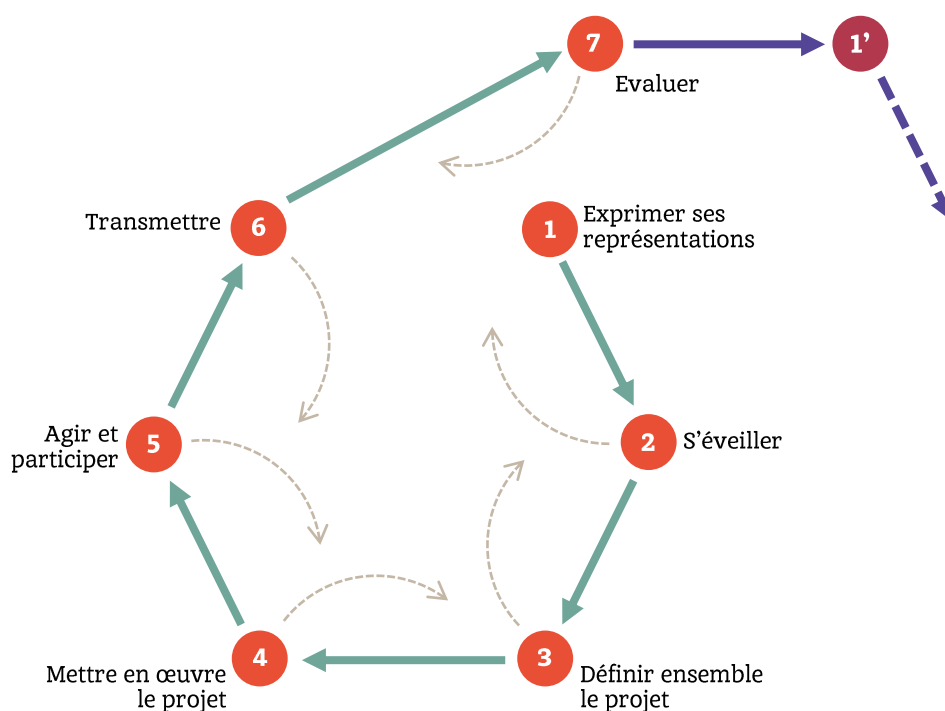
Phase 6 : transmettre

La communication d'un travail ou d'une œuvre font partie du processus d'apprentissage. Communiquer, c'est apprendre à dire, à synthétiser, à garder l'essentiel et à aider à la mémorisation par l'exercice de la formulation. C'est aussi participer à la vie civique : on informe de ce que l'on a découvert ou inventé. Exposition, spectacle, conférence... les moyens sont variés.

Phase 7 : évaluer

Bilan du chemin parcouru, regard sur les méthodes, les acquisitions, le terrain balayé... L'évaluation, tout au long du projet, permet de se réajuster à l'actualité et à ses événements qui surgissent sans avoir été prévus, de se réorganiser s'il y a besoin, de prendre un certain recul sur l'action, et d'être mieux armé pour un projet futur.

Lorsqu'un projet est « fini », le groupe peut s'investir dans un nouveau projet selon un cycle similaire... mais riches des acquis du précédent projet (tant sur le plan des contenus que de la méthodologie).



Les 7 phases de la démarche de pédagogie de projet, par Dominique Cottereau

Applications

La pédagogie de projet est souvent utilisée par les réseaux d'EEDD comme trame pour concevoir des formations ou co-formations. A titre d'exemple, les Rencontres nationales organisées par le Réseau Ecole et Nature en 2010 sur le thème « Nature-Culture » ont intégré les différentes phases pendant cinq jours avec une centaine de participants⁴.

- 1. Exprimer ses représentations (Recueil des représentations initiales)** à l'arrivée : musées des objets apportés par les participants évoquant pour eux le lien entre nature et culture.
→ *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur*: il permet aux participants de s'approprier la thématique en les amenant à se rendre compte qu'ils sont tous porteurs d'une culture et d'un vécu en lien avec ce thème. Il invite à participer sans obliger (certaines personnes reviendront plus tard pour cette étape) et invite chacun à la discrétion (il ne s'agit pas de réagir à ce qu'amènent les autres participants).
- 2. S'éveiller (Contact – Immersion – Éveil)** 1^{er} jour : via des ateliers d'immersion au choix, les participants pouvaient s'imprégner du thème, aller au contact du terrain : randonnée nocturne, construction de murs en pierres sèches, cabanes et nœuds, peinture rupestre, contes, ateliers d'écriture, art et nature, peurs et dégouts de la nature, taille de silex, etc.
→ *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur dans cette phase*: provoquer un « basculement », plonger le groupe dans le milieu, ouvrir différentes pistes (alternance des approches pédagogiques, des rythmes...).
- 3. Définir ensemble le projet (Rebond – Définition de la problématique)** à la fin du 1^{er} jour : suite aux ateliers d'immersion, les participants ont formulé, partagé, analysé leurs vécus jusqu'à la formulation de pistes de projets. Ces pistes ont été rassemblées par les accompagnateurs de groupes pour arriver à proposer 9 problématiques d'ateliers de projets sur lesquels les participants se sont positionnés pour composer des groupes de 6 à 10 personnes. Exemples de problématiques : Comment prendre en compte l'évolution de notre relation à la nature (d'une nature vécue quotidiennement à une nature-loisir) dans nos pratiques éducatives ? Comment une culture, une approche, une pratique artistique peut-elle recréer des liens avec la nature ? Comment s'appuyer sur la tradition de transmission orale en éducation à l'environnement ?
→ *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur dans cette phase*: laisser les personnes exprimer librement leurs ressentis et vécus. Etre vigilant à l'absence de jugement (installer une ambiance bienveillante pour favoriser le partage). Aider à l'émergence des idées (en ayant préparé une méthodologie pour cela).
- 4. Mettre en œuvre, agir et participer (Mise en œuvre du projet)** 2^e, 3^e et 4^e jour : moments de réflexion, de recherche, d'investigation, d'échange, de construction, de connaissance, d'action concrète pour l'environnement, etc... puis une formalisation de démarches pédagogiques pour éduquer à l'environnement autour de la thématique « Nature-Culture » et la préparation des restitutions.
→ *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur dans cette phase*: au démarrage, il informe les participants sur le cadre de l'atelier de projet et les moyens mis à disposition (matériel, personnes ressources, lieux). Ensuite il est disponible, il facilite et accompagne sans intervenir dans les contenus. Au moment de la préparation de la restitution, il donne au groupe les moyens de créer (salles, matériel, etc.) et reste à l'écoute et vérifie la faisabilité.
- 5. Transmettre (Restitution – Retransmission)** 5^e jour : c'est le moment de la retransmission des résultats, de ce qui a été fait, trouvé, inventé ou appris dans chaque groupe aux autres groupes. C'est à la fois un temps de découverte et de partage des savoirs.
→ *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur dans cette phase* : il est présent, observe et reste attentif sur la méthode et sur le fond.

⁴ Cet exemple des Rencontres nationales est rédigé à partir des « Actes des Rencontres Ecole et Nature, Rencontres européennes 2010 de l'éducation à l'environnement, Nature et cultures. 22-27 août 2010, Pierrefontaine-Les-Varans, Franche-Comté », <http://reseauecoleetnature.org/system/files/actes-rencontres-2010.pdf>

⁵ Compte tenu de la contrainte temporelle (cinq jours) et du contexte (co-formation), la 5^e phase proposée par Dominique Cottureau, « agir et participer », est intégrée dans la 4^e phase, celle de mise en œuvre du projet.

6. **Evaluer (Evaluation)** 5^e jour : bilan des ateliers de projets (individuel et collectif) et formalisation de la pédagogie de projet par les participants à partir de ce qu'ils ont vécu pendant la formation.
- *Le rôle de l'éducateur-accompagnateur dans cette phase* : il facilite l'expression des participants pour un partage d'idée en proposant des registres d'expression (ressentis, apprentissages, utilité dans la pratique, fonctionnement du groupe, etc.) et il fait son propre bilan.

Dans ces Rencontres, les accompagnateurs des groupes de projet partaient de ce préalable: « *le savoir ne s'apprend pas, il se construit et s'intègre à la construction de l'individu. Le groupe de travail est un outil d'apprentissage en lui-même* ». Ainsi, ils étaient davantage garant du cadre à partir d'une préparation conséquente (connaissance du territoire, objectifs d'apprentissage clairement définis, définition des balises de la démarche de projet), mais peu interventionnistes dans le processus d'apprentissage du groupe. Lorsque les groupes fonctionnent bien, l'accompagnateur est seulement garant du cadre, de la méthode, des consignes de travail et du temps, il est à l'écoute et observateur du groupe, son accompagnement peut donc être très léger.

Bibliographie

Marc Bru et Louis Not, *Où va la pédagogie de projets ?*, Editions Universitaires du Sud, 1987.

Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, ESF, 1999.

Catherine Reverdy, *Des projets pour mieux apprendre ?*, Dossier d'actualité - Veille et analyse, Institut Français de l'Education, 2013

Dominique Cottureau, *Alterner pour apprendre*, livret du Réseau Ecole et Nature, 1997.

Jean Proulx, *Apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, 2004.

Laurent Gutierrez, *Histoire du mouvement de l'Education Nouvelle*, revue Carrefours de l'éducation, janvier 2011 (n° 31), Armand Colin.

Réseau Ecole et Nature, *Actes des Rencontres de l'éducation à l'environnement « Nature et cultures »* qui ont eu lieu en 2010 : <http://reseaucoleetnature.org/system/files/actes-rencontres-2010.pdf>.

Introduction

Le Théâtre de l'Opprimé ou Théâtre Forum est une méthode inventée par Augusto Boal, homme de théâtre brésilien dans les années 60. Son constat : l'opprimé peut imaginer, expérimenter son émancipation grâce au théâtre, les spectateurs peuvent devenir des acteurs grâce au Forum.

Le Théâtre Forum, arrivé en France dans les années 70-80, est devenu une pratique pédagogique et un outil d'animation au service de groupes qui luttent pour leur émancipation individuelle et collective (planning familial, travailleurs immigrés...).

C'est une méthode qui a pour ambition de donner des outils d'émancipation et d'autonomie à la personne pour comprendre son environnement et agir pour le changer. Elle a donc une forte dimension politique. Cette méthode est de plus en plus utilisée par les acteurs de l'éducation populaire.

Explication

Le théâtre forum vise à explorer des situations qui posent problème. En faisant participer les spectateurs, il permet d'ouvrir les perspectives, de « se mettre à la place de », d'expérimenter les possibles, de mêler les points de vue et de les mettre en action. Ces éléments sont réalisés à partir d'une situation définie au préalable (la maquette) dans laquelle sont définis la trame générale du scénario et les camps (protagonistes - antagonistes).

Cette forme de débat théâtral fonctionne de la manière suivante : devant un public réuni autour d'une problématique qui le concerne *a priori*, est jouée une scène qui relate, de façon condensée, les différents aspects de la question à traiter. Cette première représentation, qui tient lieu d'exposition, est suivie d'une deuxième qui ouvre la phase de débat proprement dite. Chaque spectateur est convié par la personne qui régule la séance (le joker) à interrompre la scène à tout moment s'il juge qu'un personnage se « défend » mal. Le spectateur monte alors sur scène et endosse lui-même le rôle du personnage pour tenter de mieux faire entendre son point de vue, faire bouger la situation à son avantage. Il a alors pour objectif de convaincre par le verbe, l'action et l'émotion les antagonistes qui lui font face et jouent le rôle « d'avocats du diable ». Une circulation s'instaure ainsi entre la scène et la salle, les spectateurs se relayant sur le plateau pour développer et expérimenter leurs idées.

« Ce jeu que propose le Théâtre Forum est de pouvoir simuler le réel, pour prendre le monde à partie et l'expérimenter sans péril. L'activité théâtrale se déploie dans la création de cet espace symbolique qui permet à l'assemblée d'assimiler les conflits possibles, tout en les tenant à distance, elle permet de regarder en face ce qui nous menace ou nous est arrivé pour trouver dans cette vision la capacité de transformer notre condition. »
(Source : 3pH, Petits pas pour l'homme)

La dimension d'éducation populaire y est donc présente car le Théâtre Forum questionne, fait prendre conscience, explore plusieurs solutions à un problème et les confronte, mais il n'impose en aucun cas une vérité ou une solution.

Concrètement comment ça se passe ?

1. Préparation, construction de la saynète ou maquette

La construction des saynètes et le choix des personnages en amont constituent une étape particulièrement importante et de laquelle dépend en grande partie la qualité des données produites par les participants. Il est donc fondamental que les membres de l'organisation à l'origine du théâtre forum prennent le temps de préparer la ou les saynètes de départ avec l'équipe d'acteurs et le joker. **Il s'agit alors de définir le problème à traiter avec la préparation de la « maquette ».** La base d'une maquette de théâtre forum est la mise en situation qui présente une pluralité de points de vue en un conflit matérialisé par un enjeu. Ce conflit doit être porté par au moins un protagoniste et un ou plusieurs antagonistes bien identifiés dans leurs rôles et fonctions sociales. Cette mise en situation doit avoir un début et une fin clairement déterminés.

« La maquette présentera une image possible mais insupportable d'une situation. Elle donnera à ceux qui en prennent connaissance, l'envie d'intervenir, de se mobiliser, d'exercer leur solidarité. Examiner en quoi cet état des choses est transformable, c'est se proposer de le transformer lui aussi. On peut l'énoncer ainsi : la maquette présente une vision d'un monde qui ne convient pas en précisant le ou les obstacles à son changement. Le forum répond alors à une question du type : « comment faire pour... ? » (Source : 3pH).

2. Le forum en tant que tel (Source : Injep).

Après un temps d'accueil du public, le joker présente l'objet du forum qu'il va « animer ». Il est l'interlocuteur principal des spectateurs et il va réguler le forum. C'est à lui de distribuer la parole, d'arrêter le jeu, de le faire reprendre, de questionner, de synthétiser.

Les acteurs jouent une courte scène, le joker le stoppe à un moment précis et invite le public à intervenir. Les membres du public donnent des idées pour avancer, débloquer, changer la situation en cours, ils sont invités à rejouer la scène eux-mêmes avec leurs propositions. On rejoue la scène.

Pour garantir la liberté des participants pendant cette phase, il est utile de veiller à l'égalité des participants dans les groupes, surtout si ceux-ci mélangent des personnes de statuts différents, voire hiérarchiques.

« Quelle que soit la situation que l'on vit, que l'on ait le rapport de forces ou non, que l'on soit au cœur du conflit ou témoin du conflit, on a toujours de la marge de manœuvre pour changer quelque chose : on peut changer son regard sur soi, sur la situation ou sur l'autre. On peut favoriser un dénouement heureux ou augmenter la violence, on peut se sentir concerné ou s'en aller, etc. C'est pourquoi, même s'il est pertinent de porter son attention plus particulièrement sur la personne qui est dans la situation la plus inconfortable pour chercher comment elle peut faire évoluer la situation, il est également intéressant de voir que chaque personnage est susceptible d'amener du changement. L'approche est systémique, c'est-à-dire qu'on tente de décrypter en quoi le changement de regard ou d'attitude d'un personnage modifie la situation mais également les représentations et comportements des autres personnages. La recherche de solutions développe l'imagination (« qu'est-ce que je ferais si j'étais au cœur de cette situation ? ») et l'anticipation (« quels sont les bénéfices et les risques de chaque attitude ? »). (Source : OCCE Moselle).

3. Discussions, débats, échanges après le théâtre forum

A l'issue du forum, plusieurs possibilités sont ouvertes :

- synthétiser avec les participants les pistes de solutions qui ont émergé, et dégager collectivement des pistes d'actions ;
- organiser un temps d'échange avec les participants sur ce qu'ils viennent de vivre ;
- organiser un temps convivial pour permettre à ceux qui le souhaitent d'échanger à l'issue de ce qu'ils viennent de vivre.

Dans tous les cas, il est important de signifier clairement la fin du « forum » et de remercier les participants.

Applications

Plusieurs compagnies de théâtre animent des Théâtres Forums sur les thématiques environnementales, souvent en partenariat avec des entreprises, des associations ou des collectivités pour définir la « maquette » et cela pour amener des salariés ou des citoyens à se poser des questions et à trouver des solutions pour améliorer leur quotidien.

En voici deux exemples :

- Vidéo réalisée en Rhône-Alpes pour le théâtre forum « Sages précautions ? » par la Compagnie enJeu et la Mutualité Française, pour questionner les liens entre santé et environnement : <http://www.dailymotion.com/video/x44qbl3>.
- Théâtre forum « Ça va chauffer ! » par la Compagnie NAJE et l'ARENES Ile de France dans le cadre des mobilisations citoyennes pour la COP 21, <http://www.compagnie-naje.fr/ca-va-chauffer-a-la-rentree/>.

Nous notons que le Théâtre Forum ou Théâtre de l'opprimé au départ est un outil qui permet d'aborder un conflit, une oppression et d'envisager une émancipation individuelle ou collective vis-à-vis de cette oppression. Sur les thématiques environnementales cette composante est plus délicate à définir que lorsqu'il s'agit d'inégalités sociales ou de discriminations en tous genres. Ce ressort est pourtant fondamental pour les spectateurs aient envie de participer, il ainsi important lorsque l'on utilise le théâtre forum en EEDD, de ne pas construire une situation de départ qui vienne simplement questionner tel ou tel comportement, mais de poser le questionnement en termes de rapports de forces ou d'influences, d'injustices, d'inégalités, et de complexité des interactions.

Bibliographie

- **Paulo Freire** (1974), *Pédagogie des Opprimés (suivi de) conscientisation et révolution*, Paris, Petite Collection Maspero
- **Augusto Boal** (1996), *Théâtre de l'Opprimé*, Paris, Édition La découverte
- **Augusto Boal** (2004), *Jeu pour acteurs et non-acteurs*, Pratique du théâtre de l'Opprimé, Paris, Édition actualisée la Découverte
- Vidéo explicative du Théâtre Forum par la **Scop 3ph** (Petits Pas Pour l'Homme) <https://www.youtube.com/watch?v=NuHVQXZmGdC>
- Fiche réalisée par **l'OCCE Moselle** sur le Théâtre forum centré sur le développement relationnel : http://permabox.ressources-permaculture.fr/4-INDIVIDU---FACULTES-SANTE-CORPS-ESPRIT/FICHE_Le-theatre-forum.pdf
- **Yves Guerre** (1998), Article de l'Injep sur le Théâtre Forum : <http://www.injep.fr/article/10-le-theatre-forum-747.html/page/0/1>
- « *Sensibiliser par le théâtre forum* », fiche réalisée par le **réseau Animafac** : <https://www.animafac.net/fiches-pratiques/sensibiliser-par-le-theatre-forum/>
- **Justine Lambert** (2007), *Le théâtre de l'Opprimé, un outil d'émancipation pour faire vivre la démocratie participative: Dans quelle mesure le théâtre de l'Opprimé comme outil d'émancipation permet t-il de créer un espace de citoyenneté propre à la démocratie participative?*, Mémoire, Institut d'Etudes Politiques, 2007 http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2008/lambert_j/pdf/lambert_j.pdf

Organismes et Compagnies ressources dans le territoire lyonnais :

- Grenoble et Lyon : 3pH : <http://www.3ph.fr/>
- Lyon : <http://atrelion.free.fr/pdf/Theatre-forum2.pdf>
- Saint Priest : <http://www.tenfortheatre.fr/>
- Saint Laurent d'Agny : <http://www.piedleve.info/>
- Lyon : L'archipel : <http://www.casamarela.fr/Compagnie-l-Archipel.html>

Introduction

« L'organisation communautaire » est une traduction littérale du terme anglais « **Community organizing** », que l'on peut traduire aussi par « **action communautaire** ». Elle vise à mobiliser et à accompagner des groupes de personnes en situation de marginalisation sociale et politique pour **qu'elles agissent face aux problèmes, aux situations d'injustice** qu'elles rencontrent, le tout dans **un processus collectif** de rapport de force, de conflit, d'autonomie, d'auto-détermination face aux institutions, aux pouvoirs publics et, plus largement, à toute forme de pouvoir.

Attention, il ne faut **pas confondre** « **le développement communautaire** » et « **l'organisation communautaire** ». Si l'organisation communautaire est une démarche ascendante et autonome à l'initiative des habitants, le « développement communautaire » est une démarche institutionnelle, impulsée par une instance, une autorité qui vise à améliorer le sort d'un groupe d'habitants, d'une communauté.

Saul David Alinsky sociologue né à Chicago (1909-1972), est considéré comme un des fondateurs de ce mouvement. Après avoir étudié la sociologie, il se consacre très rapidement à l'accompagnement des habitants des quartiers les plus pauvres dans leur lutte pour les droits civiques, en les aidant à s'organiser. Il traduit son expérience de manière conceptuelle et pratique dans son livre « Rules for Radicals » (1971) qui donne les **clefs nécessaires pour accompagner un groupe de personnes, une communauté dans ce processus de changement**.

Son approche se veut avant **tout pragmatique** :

- **aller chercher les gens là où ils sont**, se rendre dans leur quartier, s'immerger dans leur quotidien, leurs problématiques ;
- **faire avec les moyens à disposition, étant donné que la fin justifie les moyens** : « eux ils ont l'argent, nous on a le nombre ». Cela se traduit notamment par la construction d'un **rapport de force par une mobilisation de masse** ;
- **privilégier les revendications concrètes et gagnables**, pour pouvoir célébrer ces victoires avec le groupe, montrer ainsi que c'est possible en s'organisant d'obtenir gain de cause et entretenir ainsi la dynamique ;
- **participer de façon temporaire aux tables de négociations** pour garder son autonomie et éviter l'institutionnalisation.

Il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'un ouvrage à visée politique et militante pour redonner aux communautés la capacité à construire un rapport de force, à entrer en lutte face aux autorités.

Ainsi, dans un cadre pédagogique tout ne peut pas être transposé en tant que tel à l'image des tactiques développées dans le livre de Saul Alinsky. Pour autant, les principes et règles peuvent guider l'animateur dans sa façon de mobiliser et d'accompagner un groupe d'adultes.

Explications

DES REGLES

1. S'interroger sur la question de la fin et des moyens

Pour lui « la véritable question n'est pas la traditionnelle expression : « La fin justifie les moyens » mais plutôt : « **Est-ce que telle fin justifie tel moyen?** ». La fin exprime ici le résultat attendu, le but visé. Quand un groupe lutte pour résoudre une inégalité, pour obtenir plus de justice, il va utiliser les moyens à sa disposition accessibles et qui lui semblent les plus efficaces. **Les moyens utilisés, vu de l'extérieur, peuvent alors apparaître comme immoraux** voire violents.

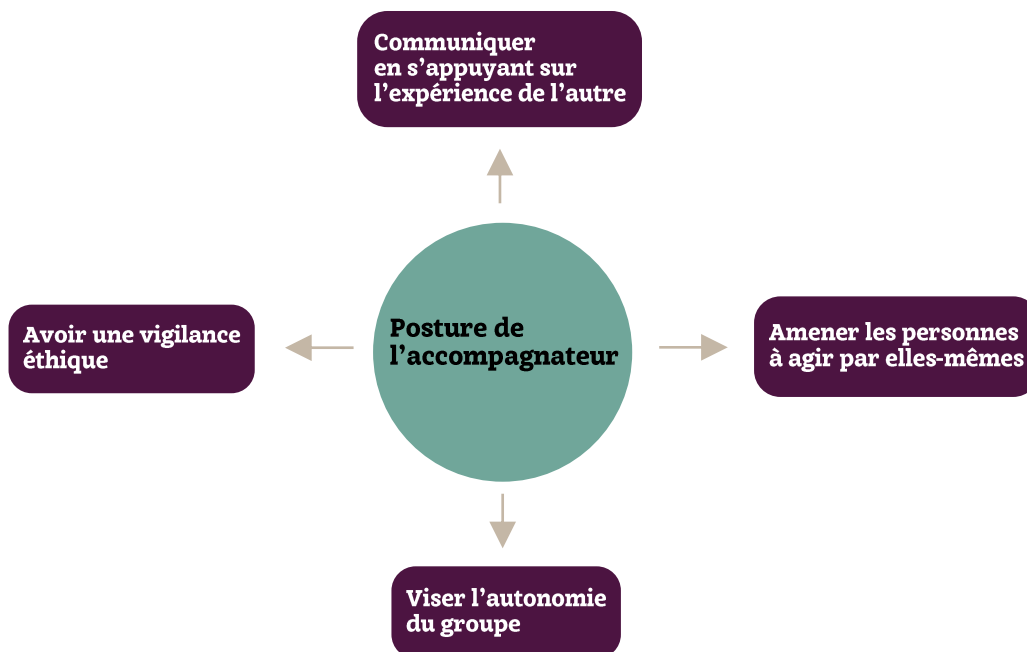
Il montre que cette question de morale est toute relative et qu'elle varie selon :

- **Les intérêts que nous avons dans l'affaire.** Moins une personne est concernée directement par le problème, plus elle va attacher d'importance aux moyens choisis pour les résoudre, et « déborder de moralité ».
Par exemple : Si un groupe d'habitants s'enchaîne aux grilles d'un chantier pour protester contre ce chantier qui aura pour conséquence de rendre impropre à la consommation l'eau du robinet, et empêchent les ouvriers de commencer les travaux. Les habitants des départements voisins, non concernés par le problème, trouveront cet acte inadmissible car il empêche les personnes du chantier de travailler alors qu'il y a par ailleurs un chômage important.
- **Les positions politiques.** Le camp adverse trouvera toujours que les moyens employés par le groupe en opposition, surtout s'ils s'avèrent efficace, sont inacceptables « *Les moyens utilisés contre nous par l'opposition sont toujours immoraux, tandis que nos moyens sont toujours moraux, enracinés dans les valeurs humaines les plus nobles.* » (Alinsky).
- **Le contexte dans lequel se passe l'action.** Certaines actions ne peuvent être jugées qu'à l'aune du contexte où elle se déroule (en période de guerre par exemple).
- **Les moyens disponibles.** Plus un groupe a de moyens (financiers notamment), plus il va se soucier de la morale. « *Le souci de la morale de la fin et des moyens augmente avec le nombre des moyens disponibles et vice versa.* »
- **L'importance de l'objectif.** Si l'objectif n'est pas perçu comme étant important les critères moraux sur le choix des moyens mis en œuvre seront d'autant plus observés voire critiqués.
- **Le succès ou l'échec de l'action.** « *Le même moyen employé à un moment où la victoire semble assurée peut être considéré comme immoral, alors qu'utilisé dans des circonstances désespérées, afin d'éviter le pire, la défaite, la question de moralité ne serait pas soulevée.* » (Alinsky)

2. Faire avec ce que l'on a à disposition

Il est nécessaire de commencer par **identifier et inventorier les moyens disponibles** en **évaluant les forces et les ressources pouvant être utilisées**. Puis de choisir collectivement l'action parmi les moyens à disposition selon **un critère purement utilitaire** : « *est-ce que cela marchera ?* ». Pour Alinsky « *la morale consiste à faire ce qui est le mieux pour le maximum de gens* », « *Vous devez tirer le meilleur parti de ce que vous avez et habiller le tout d'un voile de moralité.* »

LA POSTURE DE L'ACCOMPAGNATEUR



1. Entrer en communication en s'appuyant sur l'expérience de l'autre

La qualité requise, la plus importante et indispensable pour l'accompagnateur est de **savoir communiquer**. Saul Alinsky énonce des principes qui facilitent la communication avec le groupe avec lequel on rentre en contact :

- **Entrer dans le champ d'expérience de l'autre** : l'idée ici est de **s'appuyer sur le vécu** de la personne, sur ce qu'elle vit, pour se faire comprendre. Il y a une relation entre la compréhension et l'expérience personnelle.

« Les problèmes, il faut qu'on puisse les faire saisir. » « Cela ne peut pas être des généralités comme le péché, l'immoralité, la bonne vie, la moralité. Il faut que ce soit l'immoralité de tel propriétaire de taudis, qui loue tel taudis, où souffrent un tel et un tel. » (Alinsky)

- Dans la même idée, la communication peut être facilitée en **s'adressant aux autres et en faisant valoir leur intérêt personnel.**
- **Créer « l'intimité de l'expérience partagée »** : pour pouvoir évoquer certaines problématiques, il est nécessaire au préalable de créer une certaine confiance établie en faisant référence à une expérience commune « *il y a des questions délicates qu'on ne peut aborder, tant qu'on n'a pas établi avec l'autre une forte relation personnelle qui s'appuie sur des centres d'intérêt communs.* »

2. Responsabiliser les personnes, les amener à agir par elles-mêmes

C'est pour Alinsky le principe le plus important : « **ne pas faire et parler à la place des personnes** ». Il s'agit « *d'organiser les gens pour les aider sans jamais les obliger* ». La démarche doit être capacitante, « *personne ne peut prendre de décision pour l'autre* ». L'organisateur doit procéder par le questionnement des personnes.

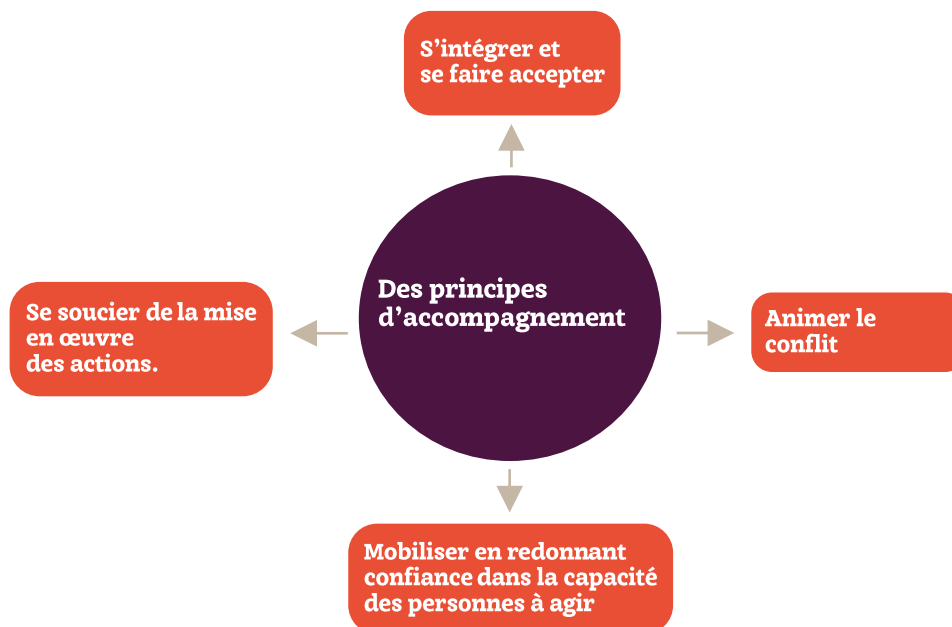
3. Viser l'autonomie du groupe

Ne pas rester plus de 3 ans au même endroit : « *Il faut s'imprégner de la communauté, la respecter, l'aider, puis s'en aller. L'organisateur se retire du petit cercle de ceux qui prennent les décisions. Quand on lui demande ce qu'il pense, il répond par une autre question : Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ?* » (Alinsky).

4. Une vigilance éthique

Même si l'approche d'Alinsky est pragmatique et si la fin peut justifier les moyens, il pose un **garde-fou éthique : la dignité de l'individu** : « *Vous respectez ses désirs et non les vôtres, ses valeurs et non les vôtres, sa manière d'agir et de lutter et non la vôtre, son choix de leadership et non le vôtre ; ce sont ses programmes et non les vôtres qui sont importants et doivent être appliqués. [...] A moins, bien sûr que ses programmes ne violent les valeurs qui font une société libre et ouverte.* » Alors, il faut s'y opposer par un "non" catégorique : « *Il ne faut pas perdre de vue que l'essentiel c'est le respect de l'individu* » (Alinsky).

DES PRINCIPES POUR L'ACCOMPAGNEMENT



1. S'intégrer et se faire accepter dans la communauté

Tout d'abord, il précise que l'accompagnateur doit **avoir une bonne raison pour se trouver sur le territoire** de la communauté (exemple : il y travaille, il y habite, ...). Ensuite, il préconise de s'appuyer sur les organisations locales, les sphères d'influence auprès de la population, en travaillant à « *être invité par un secteur important de la population locale, ses églises, ses organisations de rues, ses clubs et autres groupes.* »

2. Mobiliser en redonnant confiance dans la capacité des personnes à agir

« Ce que les organisateurs, missionnaires, éducateurs ou tous autres étrangers à une communauté, ne comprennent pas, est que, tout simplement, **quand les gens se sentent impuissants, savent qu'ils n'ont pas les moyens de faire changer la situation, ils ne s'intéressent pas au problème** ». Ainsi, Saul Alinsky suggère, pour mobiliser les personnes, de commencer par une « victoire facile » et ainsi leur redonner confiance en leur capacité à agir. « Le boulot de l'organisateur est de commencer par amener les gens à mettre leur confiance et leur espérance dans l'organisation, c'est-à-dire en eux-mêmes ; chaque victoire partielle donnera confiance et ils se diront : « Si nous pouvons faire tant de choses avec ce que nous avons maintenant, imaginez ce que nous ferons quand nous serons en nombre et en force. » Il va même jusqu'à dire que « parfois l'organisateur rencontre un tel désespoir chez les gens, qu'il faut mettre sur pied un combat gagné d'avance. »

Au début de la dynamique, « **l'organisateur sert de bouclier : si quelque chose va mal, c'est lui qui en porte la responsabilité. Si tout va bien, le crédit va aux membres de la communauté.** » L'idée étant de protéger les personnes et d'éviter une démobilisation en cas d'échec. « Ce n'est que lorsque les gens ont réellement l'occasion d'agir et de changer quelque chose qu'ils commencent à approfondir leurs problèmes. Ils manifestent alors leurs compétences, posent les questions justes, sollicitent des conseils professionnels et cherchent des réponses. »

3. Animer le conflit

La fonction de l'accompagnateur est d'**agiter pour créer le conflit, la controverse** en partant des déceptions, des frustrations, des colères des personnes et ainsi les amener à formuler les problèmes. En se rappelant que « mobiliser les membres de la communauté sur une question unique rétrécit énormément le champ d'action de l'organisateur, tandis que toute une gamme de problèmes attirera un grand nombre d'adhérents potentiels. »

4. Conseils dans la mise en œuvre des actions

Pour ne pas les mettre en difficulté, il est important de **rester dans le champ d'expérience des personnes** et veiller à ce qu'ils aient **plaisir** à mettre en œuvre les actions.

Une **action qui traîne trop en longueur devient pesante**. Les personnes ne peuvent conserver de l'intérêt pour une affaire que pendant un temps limité.

Bibliographie

Alinsky, S. Rules for Radicals : A Pragmatic Primer for Realistic Radicals (1971), Traduit en Manuel de l'animateur social : une action directe non-violente (Seuil, Points Politique 1976) et Être Radical (Aden, Bruxelles, 2011).

Balazard, H., Carrel, M., Cottin-Marx S., Jouffe, Y. & Talpin J. (2016). Ma cite s'organise. Community organizing et mobilisations dans les quartiers populaires. Mouvements n°85.

Talpin, J. (2013). Mobiliser les quartiers populaires. Vertus et ambiguïtés du community organizing vu de France. Lavedesidees.fr

Varichon, D. (2016). Agir, l'action communautaire. Saul Alinsky, le pragmatique. Atelier Crefad-Lyon-<http://www.crefadlyon.org/agir-l-action-communautaire>