

De l'étude du milieu au développement durable d'un territoire

Du B4 du BTA aux modules EATC et TDRP

Développement durable

Première étape : 1992 Stage B4 du BTA

Au début des années 90, une équipe pédagogique (formée de quatre professeurs : éducation socioculturelle, économie, géographie et agronomie) choisit de faire une « étude du milieu » sur le parc régional voisin (Parc des Marais) pour mettre en œuvre le stage B4 du BTA. Après avoir listé les activités possibles et les personnes importantes à voir sur le conseil d'un animateur du parc, elle produit un planning de visites et d'interventions en respectant spontanément une logique que personne ne questionne :

- Lecture de paysage (approche « sensible » et lecture « objective »)
- Visites thématiques avec intervenants extérieurs
- Mise à disposition de documentation donnée par le Parc ou proposée par le CPIE
- Travaux de groupe des élèves en autonomie (ateliers du soir)

Planning stage : Classe de BTA septembre 1993

Lundi 25	Mardi 26	Mercredi 27	Jeudi 28	Vendredi 29
9 h : départ lycée 10 h-11 h : lecture de paysage au Mont D.. (équipe enseignante)	8 h : Petit déjeuner au CPIE 9 h—11 h 30 : visite sur site chantiers de restauration de maisons en terre (Intervenant M. L..)	8 h : Petit déjeuner au CPIE 9 h-11 h 30 : Visite de la réserve naturelle (Tourbière de M..) (guide du CPIE)	Petit déjeuner au lycée Aspect PDD 8 h—9 h 30 : M. V conseiller agricole 10 h-12 h : rencontre avec un agriculteur	Petit déjeuner au lycée 8 h-10 h : ADASEA 10 h 30 : Synthèse de la semaine avec un responsable du Parc
Repas froid	Repas chaud lycée voisin	Repas chaud CPIE	Repas froid	Repas au lycée
14 h : Intervention du Directeur du Parc des Marais. Présentation du Parc de ses missions et actions	14 h—17 h : Visite d'une frayère semi naturelle + parcours de pêche guidée par M. W	14 h 30– 17 h : Promenade en gabare. Rencontre avec M.R : Thème Agriculture et Tourisme	14 h : Etang des Sarcelles près de la Maison des Marais. Rencontre avec M. O un des acteurs fondateurs du PNR	
Au CPIE : 17 h-18 h 30 : Travail en ateliers	Au CPIE : 17 h 30 : Travail en atelier	Lycée : 18 h : Travail en atelier	Lycée : 17 h : Travail en atelier	

A l'issue de ce stage, les élèves doivent produire un rapport de groupe, présentant « *l'originalité de cette procédure de développement local* », qu'ils devront défendre ensuite individuellement.

Les difficultés des élèves interpellent certains enseignants

C'est à l'issue des deux premiers ateliers du soir, consacrés à la synthèse par groupe des informations de la journée, que les problèmes surgissent. Il apparaît nettement à certains enseignants que les élèves n'arrivent pas à synthétiser les informations disparates recueillies au fil des visites, dont ils ne savent faire que des comptes rendus juxtaposés. Ces enseignants se posent alors quelques questions cruciales :

- Avec ce cas, quel problème sommes nous en train d'aborder ?
- Avons-nous réellement ciblé notre approche sur « une procédure de développement local » ?
- Quelle grille d'analyse pourrait permettre d'organiser les données ?

Dans l'urgence, ils tentent de faire face en proposant quelques outils pour relier les informations et se rabattent, pour le bilan final, sur un classement des données en atouts/contraintes et points forts/points faibles.

Résistances et conflits au sein de l'équipe

La remise en cause de la préparation du stage et des pratiques habituelles, la recherche d'outils d'approche globale irrite une partie de l'équipe enseignante. La tension ne tarde pas à monter et le conflit éclate. Paradoxalement, les enseignants qui se sont lancés dans la construction d'outils d'aide à la synthèse sont accusés d'être des tenants d'une pédagogie directive, par les autres qui se récrient au nom de la nécessité de la construction autonome des savoirs ! La rupture est totale à l'issue du stage entre les enseignants les plus antagonistes, ce qui laisse supposer que l'enjeu du débat n'était pas anodin. Le jeu des stratégies et des rapports de pouvoir fait que pendant deux ans l'une des tendances l'emporte en mettant sur la touche la partie adverse qui ne participera plus au stage. Puis les hasards de la répartition des classes permettent un renouvellement de l'équipe et un dépassement du conflit. Cette nouvelle équipe décide alors de reprendre en 1997 le parc régional des marais comme base du stage M4 du bac STAE.

Analyse

Les deux principaux obstacles à la problématisation des activités scolaires.

« Nous nous souvenons à une dimension, nous pensons à deux dimensions, nous possédons à trois dimensions »¹. Cette remarque de Bachelard semble particulièrement pertinente pour caractériser la première étape de l'évolution de cette équipe pédagogique. Les activités scolaires mises en

Nouvelle version du planning
proposée au milieu de la semaine par les enseignants à la recherche d'éléments de cohérence

+ Approche locale : Lundi
Repérage et découverte du paysage (matin) Contexte historique et institutionnel d'une procédure de développement local (après-midi)
II Actions de conservation et de valorisation du patrimoine bâti et naturel
III Etude d'un milieu naturel : mercredi matin
IV Logique des acteurs : confrontation de points de vue : mercredi après-midi,
Un acteur de base (mercredi après-midi) Un expert de la chambre d'agriculture et un acteur de base (jeudi matin) Un acteur fondateur (jeudi après-midi) Un acteur institutionnel privilégié : L'ADASEA, relais de la politique d'aide européenne : vendredi matin
Le I, II, III se situent à l'échelle locale, le IV va du local à l'échelle nationale et

œuvre dans ce stage d'étude du milieu ont tendance à osciller entre une pensée à une dimension (la pensée plate) ou à trois dimensions.

La pensée à trois dimensions : l'approche sensible du paysage, la séquence dessin, les photos, la collecte d'objets et de plantes pour l'exposition finale, témoignent d'un besoin de posséder, de capter « l'image » du territoire, de reproduire le réel au lieu de le schématiser, de « l'analyser en ses éléments fonctionnels ».

Le triomphe de la pensée plate : La programmation d'ensemble du stage (une succession de visites guidées, d'exposés d'intervenants, sans fil directeur explicite), l'absence de problème de départ et de consignes², ne mettent pas les élèves en position de recherche et les confinent dans la compilation d'informations.

Dans cet inventaire, tout est mis sur le même plan, sans distinction de statut. Les enjeux et la problématique de la procédure « PNR » (Parc Naturel Régional) ont été exposés dans l'intervention inaugurale du directeur du Parc, les problèmes qui deviendront, dans les étapes ultérieures, les pivots de la recherche, ont tous été formulés par les acteurs de terrain. Tout était déjà là, dès cette première étape, mais enlisé dans la masse des « informations », sans que personne ne discerne la fonction opératoire qu'on pouvait leur faire jouer. L'inventaire, mêle, sans possibilité de distinction, ce qui relève de ce qu'on pouvait se donner comme « données » et ce qui pouvait jouer comme « conditions » du problème, pour reprendre le vocabulaire de la problématisation de M. Fabre. Ou pour reprendre celui de J.P. Astolfi : on n'y distingue pas les « pépites conceptuelles » de la gangue des informations contextuelles. Cette mise à plat des éléments de la situation fonctionne comme un obstacle à la « pensée à deux dimensions », caractéristique de la problématisation.

Les facteurs qui renforcent l'exercice de la « pensée plate » (les obstacles épistémologiques)

La survalorisation des pédagogies non directives, historiquement liées à l'étude du milieu au Ministère de l'Agriculture (cf. phénomène de compensation « Enseigner »/« Former » décrit par Housseye), semble contribuer à renforcer l'obstacle de la « pensée plate ». Le réflexe qui amalgame étude de terrain et non directivité (mis en place dans les années 70 quand les études de milieu étaient essentiellement des activités périscolaires à visée éducative), fonctionne encore aujourd'hui, alors même que ce type d'activités est désormais inscrit dans des référentiels d'apprentissage avec des objectifs en terme de compétences (du type « compétence de diagnostic de territoire »). L'autonomie des élèves continue à être considérée comme une valeur en soi. Même quand on prétend adopter une approche problématisée, il est entendu que les élèves doivent faire émerger, seuls, les problèmes à traiter à l'issue d'une phase d'observation non dirigée. Les enseignants n'ont, non seulement pas à intervenir, mais même pas à anticiper et il semble bon d'être aussi « vierge » que les élèves à propos du territoire à étudier.

Une épistémologie spontanée de type réaliste : à ce stade, le réel est considéré comme directement accessible par l'observation. Le rapport au réel est immédiat, il se fait à « mains nues », l'absence « d'idées préconçues » (de théories) étant perçue comme gage d'objectivité. Tout au plus, déploie-t-on une démarche de questionnement dans le prolongement du sens commun, dans le but de parvenir à une description la plus exhaustive possible. Il en résulte un enlisement dans la singularité du cas étudié, caractéristique d'une conception du savoir de type factuel, informatif, non connecté à des problèmes.

² Il y a certes un objectif affiché au départ, pour le rapport final : «mettre en évidence l'originalité de cette procédure de développement local », mais il ne se traduit pas en consigne explicite au cours du stage. Il manifeste de la part des enseignants une ambition qui paraîtra vite à quelques uns en totale inadéquation avec la démarche et l'accompagnement mis en œuvre.

L'événement critique qui déclenche la crise

Des enseignants qui encadrent les travaux de synthèse se trouvent personnellement confrontés à la béance entre leurs ambitions (objectif affiché : la spécificité de la procédure de développement local) et les activités proposées. Ils cherchent, sans les trouver, un fil conducteur et des outils pour établir un lien entre la masse d'informations collectées et l'objectif. Ce souci qu'on pourrait qualifier de « néo-directif » heurte de front les convictions des autres. Mais la crise s'ouvre sur un débat piégé dans une opposition entre directivité et non directivité.

Deuxième étape : 1997 Stage « étude d'une procédure de développement local »

Stage M4 Bac STAE « étude d'une procédure de développement local » avec une classe d'aménagement de l'espace.

Forts de leur expérience précédente, les enseignants se donnent comme objectif de sortir de l'optique « étude de milieu » et de rompre avec l'inventaire thématique.

Il leur semble important tout d'abord de mieux cerner eux-mêmes le sujet (2.1).

Au cours de deux séances de travail, ils tentent d'organiser leur réflexion à partir d'un questionnement du type : Qu'est-ce qu'un parc naturel ? Qu'est-ce que protéger la nature ? Qu'est-ce que le développement local ? En déployant le plus souvent la méthode (qui ?, quoi ? où ? quand ? comment ?). A partir des idées de chacun, ils essaient de construire des schématisations. Ils aboutissent à des schémas multiples et divers qui ne les satisfont pas vraiment car ils ne fournissent pas de quoi embrayer sur une approche renouvelée de l'objet d'étude. (Les schémas nissent à la corbeille).

Ayant lu, dans un article pédagogique, qu'en « **entrant par un problème** » on accroissait la motivation des élèves en induisant une démarche cohérente de recherche, les enseignants s'évertuent d'abord à **trouver la problématique du stage**. Ils formulent plusieurs propositions, sans qu'aucune ne leur apparaisse comme le pivot fédérateur (2.2) :

- La protection des milieux fragiles
- Faire face au déclin démographique
- Le développement d'une double activité : agriculture et tourisme
- La réfection et la mise en valeur du patrimoine historique
- La revitalisation d'activités traditionnelles

Ils réalisent qu'ainsi ils n'ont fait qu'énoncer quelques unes des grandes thématiques du premier stage. Ceci permet bien d'améliorer le plan de la synthèse, mais ces « sous-thèmes » ne suffisent pas à dynamiser les travaux de groupe car ils ne constituent pas des vrais problèmes.

Etape 2.1 - Exemples de schématisations réalisées par les enseignants

Schéma 1

Qui protège ? L'Etat ?	Quoi ? Un territoire ? Un milieu naturel ? Un patrimoine historique ?
Protéger ?	Où ?
Contre quoi ? Pêche, chasse excessives ?	Quand ?
Activités industrielles ? Agriculture intensive ? Spéculation foncière ? Déprise agricole ?	Comment ? Création Parc naturel Interdictions / Indemnités Réserves naturelle

Schéma 2

Parc	
Mission	Mission
Actions	Actions
Partenaires	Partenaires

f i -

Finalement, en se remémorant les visites antérieures, ils retrouvent quelques-uns des problèmes énoncés par les acteurs locaux. Ils décident donc de proposer les sujets suivants à traiter par groupe (2.3).

- Faut-il réintroduire le pâturage d'animaux dans la réserve naturelle de la tourbière de M... ?
- Que faire de l'habitat ancien dans les communes en plein déclin démographique ? (*abandon, vente aux Anglais ou Hollandais pour résidence secondaire, gîtes ruraux ou logement social* ?)
- Que pensez-vous des projets de la Communauté de Communes de P... ? : faut-il réaliser un golf, des campings ou une autre réserve naturelle en bordure du fleuve ?
- Faut-il donner suite au projet de la firme X d'accroître l'activité d'extraction et de transformation de la tourbe à Y ?
- Que penser du projet de réalisation d'un port de plaisance et d'un village-vacances à l'embouchure de l'estuaire ?

Le stage a lieu en septembre avec une classe de STAE Aménagement selon le déroulement ci contre. L'équipe s'aperçoit rapidement qu'il lui faut ajouter une consigne stricte pour que les élèves se mettent vraiment en position de traiter un problème (certains groupes semblent en effet se contenter d'exposer les opinions divergentes des acteurs rencontrés, sans s'impliquer eux-mêmes dans la résolution du problème). Les enseignants imposent donc la commande suivante : *« choisissez une thèse et défendez-la, en listant les arguments qui vous permettront de la justifier »*. Tout d'abord, chaque groupe expose sa thèse et ses arguments, le reste de la classe n'intervient que pour discuter la pertinence de l'argumentation. Cette fois-ci, le travail des élèves est intéressant et les enseignants sont impressionnés par la cohérence et la rigueur argumentative que les groupes affichent dans leur propre travail et dans la critique de celui des autres. Mais la phase de confrontation des thèses se révèle difficile à mener et ne dépasse pas la juxtaposition ou l'opposition des opinions.

L'équipe se trouve à nouveau démunie lors de la synthèse globale prévue pour le dernier jour : il lui manque les moyens de mettre en relation ces différents problèmes et de trouver un axe fédérateur. Pourtant, l'un des enseignants a la très nette impression que les arguments ont des points communs et que d'un cas à l'autre on retombe sur la même problématique. Mais à ce stade personne n'arrive à l'explicitement clairement.

Planning du stage 1997 STAE aménagement

1^{er} jour :

Au lycée : TD par groupe : analyse de docs
 Sur les étapes de la mise en place du PNR
 Sur les spécificités du milieu (étude géomorphologique, démographique, économique)
 Sur le terrain : parcours en car pour mettre en évidence la diversité des paysages

2^{ème} jour :

Tous les groupes doivent traiter le problème suivant :
Faut-il réintroduire la pacage d'animaux dans la réserve naturelle de la tourbière de M... ?

Méthodologie

Collecte de données, élaboration des hypothèses du groupe (9 h à 15 h 30)

Collectivement : visite de la réserve naturelle avec guide du CPIE
 Rencontre de deux tenants des thèses opposées sur le sujet
 Par groupe : enquête auprès d'agriculteurs, d'un botaniste, d'un garde chasse...
 Au CPIE : visionnage de cassettes sur des expériences diversifiées de gestion de réserves naturelles, sur les conditions de la préservation de la biodiversité

Construction : de 16 h à 17 h 30 et présentation de 17 h 30 à 19 h des thèses et de l'argumentation de chaque groupe (en présence d'un certain nombre des intervenants de la journée)

3^{ème} et 4^{ème} jour :

Les groupes traitent au choix 2 des problèmes suivants :

Que faire de l'habitat ancien ? Faut-il un golf, des campings ou une autre réserve naturelle en bordure du fleuve, dans la commune de X ? Faut-il accroître l'activité d'extraction et de transformation de la tourbe à Y ?

On suit la même méthodologie que le jour précédent, pour le recueil de données : des rendez-vous ont été pris avec des acteurs concernés par le problème, les

5^{ème} jour :

Synthèse globale et rédaction par groupe du rapport

Analyse

Impasses et obstacles sur le chemin de la problématisation : formalisme et repli sur la thématique

Une rupture sur le plan pédagogique : dans cette deuxième étape, la nouvelle équipe s'interroge, en préalable, sur le contenu du stage, et sur le type de situation pédagogique à mettre en place : la non directivité n'est plus la valeur fondamentale. On pourrait dire, en reprenant la référence au triangle de Houssaye, que les enseignants sortent du balancement « enseigner »/« former » et commencent à s'engager dans un processus de type « apprendre ».

Un questionnement formel qui ne débouche pas sur la problématisation (2.1) : une perspective intéressante semble s'ouvrir avec la question « qu'est-ce que ? » lorsque les enseignants s'interrogent sur l'essence même de leur objet d'étude. Mais, d'une part, il y a hésitation sur l'objet : est-ce le parc naturel ? le développement local ? ou la protection de la nature ? L'absence de choix mène à la dispersion. Le questionnement, systématique, ne permet pas de distinguer ce qui est « en question », ce qui est « hors question » et ce sur quoi le questionnement pourrait s'appuyer. Faute de « gonds » sur lesquels il pourrait prendre appui, le processus de problématisation ne peut pas s'enclencher. D'autre part, ce questionnement reste trop général, déconnecté du contexte social et de toute perspective historique, il fonctionne à vide. Ce déploiement de questions tous azimuts, en éventail, est à l'opposé de la démarche de problématisation qui consiste au contraire à resserrer et à sélectionner, elle n'embrasse pas sur la recherche des « conditions de possibilité ».

On retrouve donc de l'étape 1 à l'étape 2.1, **deux obstacles symétriques du réalisme et du formalisme**. Il n'est pas rare en effet qu'en voulant échapper au premier, on tombe dans le second.

Les références aux problématiques, les questionnements initiaux ne sont pas nécessairement déclencheurs d'un processus de problématisation.

La problématique rabattue sur la thématique (2.2) : déçus par la tentative formaliste précédente, les enseignants explorent une nouvelle piste puisée dans un article pédagogique et censée améliorer l'implication des élèves : « entrer par un problème ». Ils se lancent dans la recherche de « la problématique » du stage. D'une part, ils ne trouvent qu'une série de « sous-problèmes », d'autre part, et c'est ce qui produit l'impasse, ils ne savent leur faire jouer qu'une fonction de « catégorisation » pour organiser la synthèse des informations. A ce stade, l'idée de « problématique » est « aplatie », ramenée à une fonction de « thématique ». Ces « sous-thèmes » représenteraient, certes, un progrès par rapport à l'inventaire mal structuré de la première étape. Mais ils n'enclenchent pas de véritable problématisation parce qu'on reste dans une conception propositionnelle du savoir et dans **une épistémologie de l'inventaire ou de la synthèse**.

De l'étape 1 à l'étape 2.2

La nature de la production finale

Du

- Récit de visites

Ou de l'

- **Inventaire organisé selon des thèmes (plan à tiroirs) : cadre naturel, population, institutions, activités agricoles, tourisme, pêche, espaces protégé (atouts/contraintes)**

A la

- **Synthèse thématique : Le développement local dans une zone rurale spécifique.**
 - Déclin démographique
 - Protection des milieux fragiles
 - Développement de la double activité : agro-tourisme

Les questions illusives : Certains types de questions contribuent à donner l'illusion d'une approche problématisée tout en permettant de rester dans la forme inventaire. Cette équipe va ainsi apprendre à se méfier de toutes les questions « comment ? » et « pourquoi ? » (ex : *Comment cette région*

essaie-t-elle de revitaliser son activité agricole ?). Lorsqu'on est enlisé dans une culture d'inventaire, il y a toutes les chances pour que sous le couvert de ce type de questions, se déploie une simple description d'actions, une simple énumération de faits ou d'arguments d'acteurs.

Les germes de la problématisation : l'entrée par des problèmes issus des pratiques sociales (2.3) :

Finally, faute d'avoir trouvé une problématique satisfaisante, l'équipe enseignante organise son stage en posant quelques problèmes formulés par les acteurs locaux. Et pour la première fois, un processus de traitement de problèmes semble s'enclencher au niveau des élèves. On perçoit la rupture avec la logique d'inventaire. Après la rectification de la consigne, ils s'engagent dans une démarche d'argumentation de leurs thèses qui stimule leur implication. Les problèmes posés sont tous du type « controverse ». En argumentant pour défendre la solution qu'ils ont choisie, les élèves mobilisent implicitement (voire font émerger) les « conditions du problème ». Mais les enseignants, faute d'avoir réussi à problématiser le sujet préalablement, ne saisissent pas cette émergence. Ils ont simplement emprunté des énoncés de problèmes à des acteurs locaux sans avoir conscience qu'ils déclinaient tous, en la spécifiant, la problématique générale. Ils ne peuvent donc pas aider leurs élèves à sortir de l'affrontement des thèses, d'où la difficulté à gérer la phase de synthèse finale.

Des thèmes aux problèmes

<p>Le développement local dans une zone rurale spécifique</p> <ul style="list-style-type: none"> Déclin démographique Protection des milieux fragiles Développement de la double activité : agro-tourisme Réfection et remise en valeur du patrimoine historique Revitalisation d'activités traditionnelles 	<p>Faut-il oui ou non ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Pacage dans la réserve naturelle ? Golf/camping ou réserve naturelle ? Accroissement de l'extraction de tourbe ? Port de plaisance et village de vacances à l'entrée de l'estuaire ? Poldérisation et ferme intensive dans les marais ? Développement d'une activité de loisirs « pêche au saumon en rivière » ?
---	--

De l'étape 1 à l'étape 2.3
Les évolutions en termes d'activité intellectuelle des élèves et de type de savoir produit

Inventaire	Activité : recueil et structuration d'infos
Synthèse thématique	Savoir : information contextualisée
Approche par problèmes empruntés aux acteurs sociaux	Activité : traitement de problèmes, argumentation
	Savoir : argumenté mais encore contextualisé

Enseignants : difficulté pour animer les débats et organiser les synthèses

Troisième étape : 1997 Stage « étude d'une procédure de développement local »

Stage M4 Bac STAE « étude d'une procédure de développement local » avec une classe d'agriculture-élevage :

La même équipe, devant mener le même stage avec une autre classe de Première spécialité « agriculture –élevage » quelques mois plus tard, décide de retravailler sur les données accumulées précédemment. Ces quatre enseignants reprennent l'idée de l'un d'entre eux qui a suivi une formation sur la construction des concepts. Ils se demandent quel est l'objectif d'apprentissage poursuivi dans cette activité et quel (s) concept (s) ils veulent faire construire aux élèves? Ils s'interrogent après coup sur le concept censé sous-tendre leurs stages précédents et en concluent que c'est peut-être tout simplement celui de PNR !

Ils prennent alors conscience qu'ils ont systématiquement laissé le PNR en arrière plan, qu'ils l'ont

considéré comme le cadre, le support physique de leur étude alors qu'il fournit peut-être la problématique centrale tant espérée. Ils en reviennent à la question : qu'est-ce qu'un Parc Naturel Régional ? Mais cette fois-ci sous la forme : « quelle est la problématique spécifique d'un PNR ? »

Pour y répondre, ils investissent plusieurs pistes. Fidèle à son intuition, l'un d'eux reprend les travaux des élèves et classe leurs arguments. Il voit alors apparaître deux grandes catégories de **raisons**³ invoquées : *la nécessité de préserver* la nature ou le patrimoine historique d'une part et les *impératifs du développement* socio-économique, d'autre part. Deux autres étudient les textes fondateurs des Parcs Naturels Nationaux et des Parcs Naturels Régionaux et découvrent que, dans l'histoire des mesures de protection de la nature en France, après la perspective de « préservation-sanctuarisation » pilotée d'en haut (par l'Etat) qui prédominait pour les PNN, le PNR apparaît comme une *volonté de gérer la tension entre conservation et développement*. Ils peuvent alors enfin *formuler l'objectif d'apprentissage du stage : construire le concept de PNR, c'est-à-dire la problématique de la conciliation de la conservation du patrimoine (naturel et culturel) et du développement socio-économique*.

Rétrospectivement, leurs cinq problèmes leur apparaissent particulièrement bien choisis puisque les solutions amènent à combiner (ou à choisir entre) des mesures de préservation et des mesures visant le développement économique. Ils décident donc de reproduire leur stage, mais en apportant quelques modifications :

- Les TD de la première journée (où sont introduits des textes sur la création des PNR, des PNN, des réserves naturelles) sont organisés autour d'une question : Qu'est-ce que la procédure PNR peut apporter à la région des marais de X... ? Chaque groupe doit formuler, en fin de journée, des hypothèses de réponse qui sont enregistrées dans « un petit journal de la recherche » remis à tout le monde au matin du 2^o jour.

On annonce dès le départ aux élèves la forme de la production finale attendue et la nature de l'évaluation :

- La production finale : chaque groupe devra répondre à la commande suivante :

« Vous faites partie de la première équipe d'experts chargée d'accorder, voire de retirer le label de PNR, vous devez construire la grille de lecture qui vous permet de faire votre diagnostic que vous présenterez devant un comité d'expert »

- L'évaluation : diagnostic sur un autre cas : « A partir de docs fournis, dire si la région du Marais Poitevin mérite ou non de garder son label de PNR ? »

- Les deuxième, troisième et quatrième jours restent organisés de la même façon, autour du traitement de problèmes, mais quelques uns sont remplacés par d'autres plus centrés sur des problématiques agricoles par exemple.

« Si vous deviez vous installer dans la zone du Parc des Marais, choisiriez-vous le mode d'agriculture de M. P... (grande exploitation polder très intensif) ou de M R (exploitation reconvertie depuis 6 ans, abandon des cultures, remise en herbe, extensification, reconstitution du bocage, OGAF) ? Justifiez votre décision. »

Les enseignants sont assez satisfaits, car ils ont pour la première fois l'impression que le stage n'est pas seulement un bon moment passé ensemble et l'occasion de découvrir une région, mais que cette fois-ci il vise à produire chez les élèves une véritable compétence.

En construisant le concept de PNR, c'est-à-dire sa problématique sous-jacente (et une ébauche de grille d'analyse), ils disposent d'un **savoir opérant, d'un outil « conceptuel »** qui permet (à leur niveau) de poser des diagnostics et de déboucher sur des savoirs d'action.

³ On voit ainsi que ce que nous avons appelé précédemment les « conditions du problème », ce sont les raisons qui fondent le choix des solutions

Viser la compétence Abstraire un outil transférable

Le PNR : comme un outil d'aménagement du territoire

Expression d'une volonté locale ('PNN)

- procédure décentralisée de création, libre choix de la formule d'administration
- partenariat actif avec les collectivités locales : le Parc, comme chef d'orchestre

Outil de protection du patrimoine local : naturel, paysager, culturel

- mesures de protection des milieux à haute valeur écologique (réserves naturelles)
- aide à mise en œuvre de mesures de soutien d'activités respectueuses de l'environnement
- sauvegarde, réfection et mise en valeur du patrimoine culturel

Outil d'aménagement du territoire et de développement économique et social

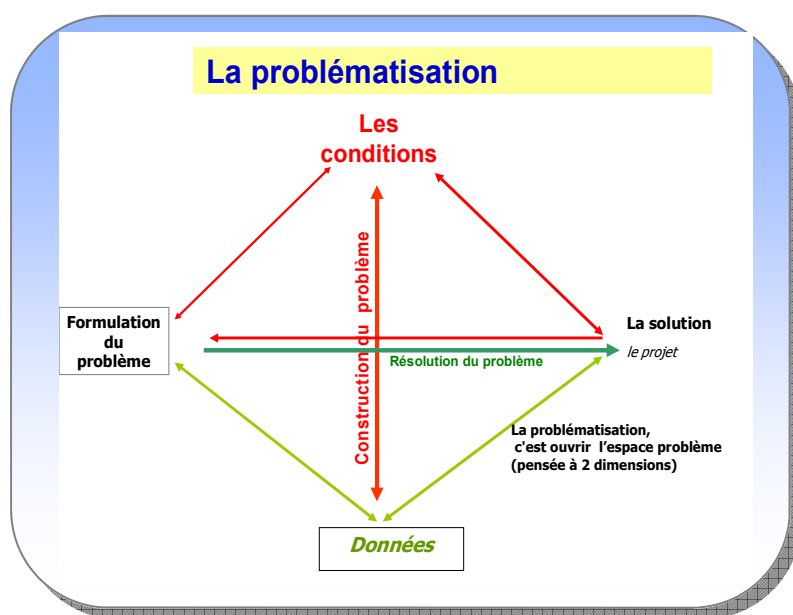
- Maintien d'une agriculture vivante, promotion d'une « autre agriculture
- Relance d'activités artisanales, revitalisation du commerce local, des services
- Valorisation d'un tourisme alternatif

Outil de sensibilisation et d'éducation à l'environnement

Analyse

L'accès à la problématisation : les éléments décisifs

Ce qui est « en question » : le concept de PNR : Dans la 3^e étape, les enseignants parviennent à cerner ce qu'il est pertinent de mettre « en question » dans cette approche de territoire : à savoir, la spécificité de la procédure de développement local incarnée par la formule institutionnelle de Parc Naturel Régional. En se posant la question d'un objectif d'apprentissage conceptuel, ils découvrent avec surprise qu'ils avaient négligé totalement la portée explicative du concept de PNR. Plus exactement le Parc Naturel Régional n'avait été jusqu'ici pour eux qu'un cadre géographique, qu'un support physique, non questionné, de leur étude. En le faisant accéder au statut de concept, ils en perçoivent la portée heuristique et décident d'en faire l'outil de questionnement de leur territoire. Encore faut-il d'abord le construire. Une rupture décisive s'opère ici dans leur conception du savoir, **ils accèdent au savoir théorique « conceptuel » et à une épistémologie constructiviste (rapport médiatisé au réel, médiation des théories, modèles, concepts).**



La construction du problème par les enseignants

L'étape décisive de la construction du problème s'opère par deux voies différentes qui vont progressivement converger : le travail sur les argumentaires des élèves de l'étape 2.3, qui fait découvrir deux grandes catégories d'arguments (la conservation et le développement) et la recherche historique qui amène à considérer le PNR comme une réponse institutionnelle datée à un pro-

blème spécifique de développement local ou de protection des milieux (réponse alternative à celle précédemment proposée sous la forme des PNN). L'équipe accède à l'étape décisive de la construction du problème : elle dégage les deux « conditions » en tension : conservation et développement.

Le renouvellement de la perspective pédagogique : On continue d'entrer par les cinq problèmes issus des pratiques sociales, mais l'objectif est désormais de faire construire le problème du PNR. Le débat sur les thèses vise à faire apparaître les deux nécessités (conservation et développement). L'argumentation n'est plus tournée vers la seule défense des thèses (des solutions) mais exploitée pour construire le problème (les conditions de possibilité du concept).

Le remaniement profond de la conception du savoir fait évoluer l'objectif d'apprentissage, la démarche pédagogique, et la nature de la production finale, qui apparaissent beaucoup plus maîtrisés par l'équipe enseignante. Il ne s'agit plus de décrire, d'inventorier, d'accumuler des informations sur un site particulier, mais d'équiper les élèves d'outils intellectuels opérants et transférables pour comprendre et agir sur le monde.

Il paraît évident que l'exercice de la problématisation va de pair avec cette conception théorique du savoir (les concepts, les modèles) et qu'en dehors de ce paradigme, la formation à la problématisation ne prend pas (la problématique se banalise et devient thématique).

Du réalisme au constructivisme

Épistémologie réaliste

- **Primat du fait**
- **Primat de l'observation**
- **Accès direct à l'objet sans médiation**
- Prétention à l'**objectivité**
- **Approche analytique, causalité linéaire**
- **Des savoirs vrais** (lois éternelles de la nature)

Épistémologie constructiviste

- **Science et savoir** commencent toujours par un **problème**
- **La théorie comme médiation** entre l'observateur et monde (lecture du monde à partir de modélisations théoriques)
- La science vise l'**objectivation**, c'est à dire mise à plat des présupposés théoriques
- **Approche systémique**
- **Des modélisations théoriques, des savoirs pour l'action**

Des problèmes à la problématique

Faut-il oui ou non ?

- Pacage dans la réserve naturelle ?
- Golf/ camping ou réserve naturelle ?
- Accroissement de l'extraction de tourbe ?
- Port de plaisance et village de vacances à l'entrée de l'estuaire ?
- Poldérisation et ferme intensive dans le marais ?

Accéder à la problématique qui sous-tend ces divers problèmes, celle de la :

Conciliation de la conservation du patrimoine (naturel et historique) et du développement socio-éco

C'est à dire construire le concept de PNR ou de Développement Durable

Quatrième étape : Stage Territoire, Développement, Ressources et Produit

Stage Territoire, Développement, Ressources et Produit du bac STAV

L'équipe pédagogique, en partie renouvelée par l'arrivée de nouveaux collègues, tire les leçons d'un certain nombre d'expériences et de formations. A la fin des années 90, l'expérimentation « agriculture durable », et la mise en œuvre du module de classe de Seconde « Ecologie, Agronomie, Territoire et Citoyenneté », ont fait réaliser à ces enseignants qu'avec ce stage « PNR », ils avaient été en quelque sorte précurseurs. Ne peut-on pas considérer, en effet, le PNR comme un laboratoire de mise en œuvre de la durabilité, et comme un exemple de « territoire en reconstruction » ou pour le dire autrement d'un « développement territorialisé » ? L'étude d'un PNR n'est-elle pas l'occasion de construire ces deux nouveaux concepts ? Une formation collective à l'approche du territoire en EATC⁴ les a équipés de nouveaux outils conceptuels (cf ci contre)

Qu'est-ce qu'un territoire ? Ou les critères du dvt territorialisé

Une identité territoriale collective en reconstruction :

Un **espace vécu**, des pratiques spatiales...

Un **sentiment d'appartenance** construit en valorisant la singularité culturelle (patrimoine, histoire locale, savoir-faire spécifiques...)

L'**image** du territoire (logos, slogans, produits terroir)

Une dynamique de projet collectif :

La **gouvernance territoriale** : construction d'un **projet collectif, solidaire et durable de développement**.

Une **culture de partenariat**, de concertation, de solidarité entre les différents acteurs du territoire.

La **mobilisation, complexification des réseaux économiques locaux**, mise en synergie : recherche, universités, entrepreneurs, formation, main d'œuvre de qualité autour de **produits** emblématiques.

Une **ouverture sur l'extérieur** et une capacité à s'insérer dans les différents niveaux d'échelle et dans les différents réseaux.

Lors d'un atelier d'analyse de pratiques pluridisciplinaires, ils découvrent un *outil d'intelligibilité du concept de développement durable*⁵ et en explorent la portée critique en questionnant leurs pratiques pluridisciplinaires.

Les conditions d'accès à la gestion durable (dimension historique du concept)

Un principe de responsabilité envers :

- La nature
- Les générations futures
- Les contemporains

Une révolution scientifique pour penser

- La complexité des processus et l'interdépendance des phénomènes
- Le rapport à la nature (objets hybrides)
- Le rapport au temps (temps long, irréversibilité) et à l'espace (emboîtement d'échelle)
- la conciliation du nécessaire et de l'intentionnel

De nouveaux modes de gestion politique et sociale des problèmes :

- implication des acteurs, des associations, démocratie participative, science citoyenne
- reterritorialisation des politiques,
-

⁴ « Enseigner autrement le territoire », stage réalisé à la demande auprès d'équipes locales dans le cadre du réseau « Enseigner Autrement » à Beg Meil.

⁵ M. Fabre, B. Fleury, « *Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les « nouveaux » experts ?* », in Revue Recherches en Education n°3, Mars 2007

Il leur apparaît alors que :

- 1) Pour les élèves mais aussi souvent pour eux-mêmes, la protection est souvent pensée comme une sanctuarisation (mise sous cloche) des espaces naturels parce que s'active une représentation-obstacle des rapports homme/nature en termes d'opposition. Ils décident de **se familiariser avec le concept « d'objets mixtes »** et les méthodologies qui lui sont liées.
- 2) Leur conception de ce qui est « à préserver » est repliée sur l'idée de « ressources naturelles » et éclatée en objets abordés isolément : l'eau, la tourbe, le saumon, la rivière à tel endroit, la tourbière, l'estuaire, et qu'il leur faut, pour être à la hauteur de la portée critique du concept de développement durable, **accéder à l'idée de conservation des équilibres naturels en se situant au bon niveau d'échelle** pour en faire une approche globale.
- 3) La procédure PNR est établie sur un espace dont il faut prendre en compte la spécificité, **appréhender la cohérence globale et la fonction** au sein d'un territoire plus vaste (emboîtement d'échelle). En l'occurrence le PNR retenu pour leurs différents stages, est établi sur un vaste marais littoral.

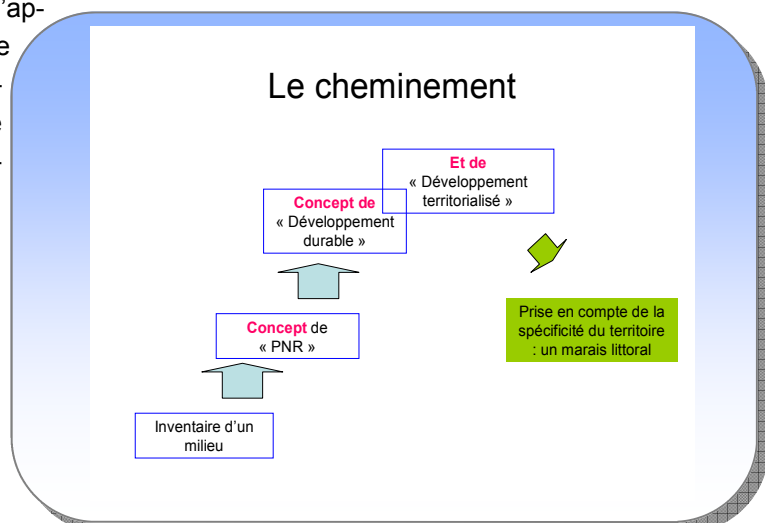
C'est alors qu'un document qu'ils avaient jusqu'alors dédaigné va jouer un rôle décisif dans leur évolution. Il s'agit d'une étude technique réalisée à la demande du PNR pour son *Livre blanc*, présentant « Trois scénarios de développement du marais ».

- Scénario 1 : privilégiant l'intensification de l'activité agricole et le développement touristique de la côte.
- Scénario 2 : visant à restaurer et valoriser des fonctions naturelles d'un marais littoral.
- Scénario 3 : laissant faire l'évolution en cours.

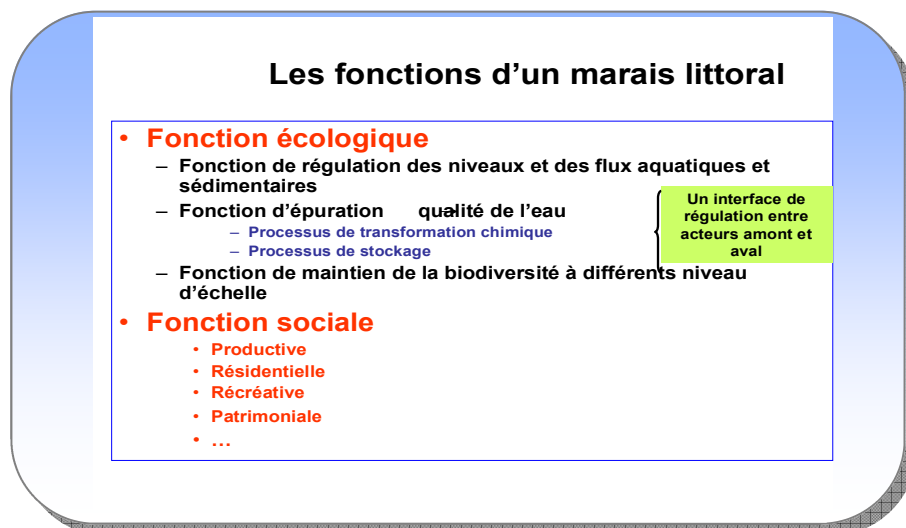
Au stage TDRP 2007, ils décident de retourner une nouvelle fois sur le PNR des Marais. Mais cette fois-ci, ils demandent aux élèves, comme production finale, de choisir l'un de ces trois scénarios d'évolution et de préparer des arguments pour une négociation multi-acteurs.

Analyse

La conceptualisation : une condition pour des analyses affinées de la spécificité de chaque cas : cette équipe pédagogique, désormais familiarisée avec le savoir-outil conceptuel, s'est équipée de nouveaux concepts (territoire et développement durable). Elle les mobilise pour un retour critique sur ses pratiques pédagogiques d'approche pluridisciplinaire du territoire et pour réorienter les objectifs d'apprentissage des stages. Elle opère un parcours significatif que l'on pourrait schématiser ainsi :



On la voit monter en abstraction, visant la construction de concepts dont la portée opératoire et le champ d'application sont de plus en plus grands. Cette démarche d'abstraction/conceptualisation, paradoxalement, les rend capable de devenir attentifs à la spécificité du cas étudié. Car au vu des outils produits et mobilisés, on comprend qu'une nouvelle étape a été franchie par cette équipe.



En se focalisant désormais sur les « **fonctions** » d'un milieu spécifique au sein d'un ensemble plus vaste, l'équipe en vient à définir la gestion durable d'un territoire comme une tentative de **conciliation, dans le cadre d'une action concertée multi-acteurs, des fonctions sociales** (productives, résidentielles, récréatives...) **avec la préservation** (ici dans le cas d'un marais littoral) **de sa triple fonction hydro-écologique**.

C'est dire que ces enseignants ont opéré un certain nombre de changements dans leurs conceptions en réussissant à :

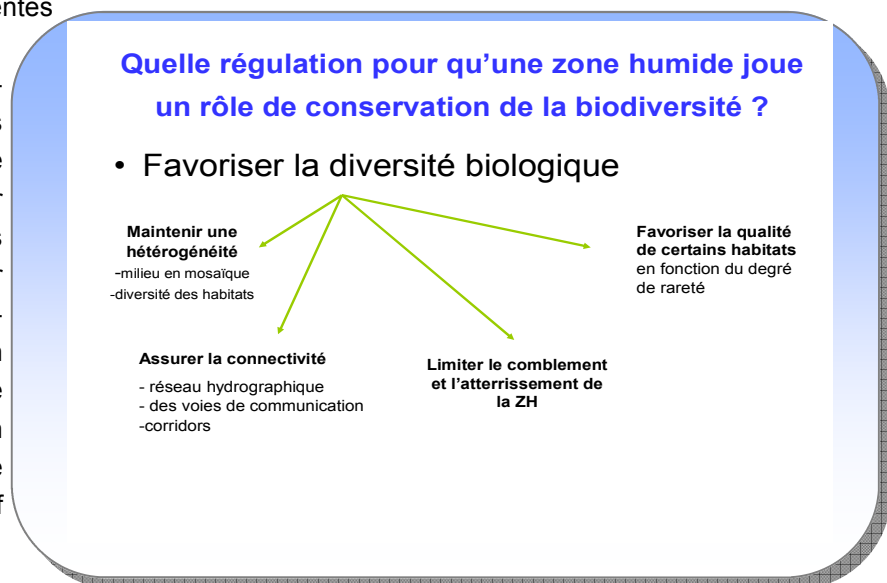
- Accéder au concept de développement « territorialisé ».
- Spécifier la problématique générale du Développement Durable sur le cas particulier d'un marais littoral.
- Passer de la conservation d'objets isolés aux interactions et aux processus dans leur globalité.
- Entrer par la tension entre fonctions.
- Accéder à l'échelle pertinente du problème et articuler les échelles.
- Passer de l'inventaire au diagnostic de gestion.

Une redéfinition de la pratique de la pluridisciplinarité : la pluridisciplinarité, comme la plupart des dispositifs pédagogiques, est toujours menacée de perte de sens : elle risque d'apparaître comme une fin en soi alors qu'elle n'est qu'un moyen au service d'une ambition, celle de faire accéder les élèves à la compréhension du monde, en les équipant d'outils d'intelligibilité de réalités de plus en plus complexes. Ce glissement, des moyens aux fins, s'opère fréquemment : on se focalise sur les modalités d'intervention à plusieurs, sur les problèmes d'organisation et de collaboration qui en découlent, mais on oublie de s'interroger sur le « pourquoi » de la pluridisciplinarité.

Cette équipe, à l'étape 4, ne confond plus la pluridisciplinarité avec la sortie ponctuelle, collective, sur le terrain. La pluridisciplinarité est pensée comme une contribution concertée de chaque discipline à l'objectif d'équiper les élèves d'outils conceptuels.

La fonction pédagogique du stage collectif en a été profondément renouvelée, ce n'est plus un temps isolé de simple découverte d'un cas, mais le moment⁶ où les élèves ont été mis en **situation de diagnostic** nécessitant la mobilisation et le réinvestissement des concepts construits antérieurement. Ce qui suppose une planification préalable de la démarche sur l'année et une réflexion pour répartir la place et le rôle de chacun.

- Les disciplines générales ont pris en charge la construction de la dimension historique des concepts de développement durable et de territoire (qu'on appelle encore « les conditions d'intelligibilité du concept », c'est-à-dire la mutation culturelle effectuée par le groupe social qui a inventé ce concept et que chaque individu doit opérer pour son propre compte)⁷
- Les disciplines techniques ont pris en charge la dimension opératoire des concepts (grilles de durabilité des différentes activités...)
- Chaque discipline a repéré les concepts ou les schémas d'action qu'elle doit construire pour équiper les élèves des outils nécessaires pour traiter le problème pluridisciplinaire posé en stage. Voici par exemple un outil construit en séance bi-disciplinaire Biologie/Aménagement (cf ci-contre)



Enfin, cette équipe a décidé de combiner deux situations pluridisciplinaires sur le même lieu, en posant deux problèmes différents à deux classes, avec l'objectif de mutualiser les résultats.

- Classe de Seconde en EATC : Y a-t-il véritablement un « territoire » en construction ?
- Classe de Première (bac STAV) en stage TDRP : choisir parmi les scénarios de développement du livre blanc celui qui vous semble le plus intéressant pour le Parc Naturel Régional.

Des compétences nouvelles pour l'exercice de la démocratie de proximité : les choix opérés par cette équipe pédagogique révèlent une réflexion sous-jacente sur les implications éducatives des nouvelles formes de citoyenneté et d'expertise. Les décisions concernant l'aménagement d'un territoire impliquent des choix stratégiques entre des fonctions qui sont éventuellement en concurrence (tensions entre fonctions écologiques et fonctions sociales...). Le rôle des experts est d'éclairer la prise de décision (politique) en présentant, à partir d'une compréhension du processus de fonctionnement global, le système de tension spécifique et les tenants et aboutissants des différents choix possibles (d'où les scénarios).

Les politiques, et les citoyens dans une démocratie participative, en s'appuyant sur les diagnostics des experts, vont opérer des choix au nom de valeurs supérieures. Le débat politique va avoir lieu

⁶ Le lieu de stage a été choisi proche de l'établissement pour être fréquentable tout au long de l'année par les disciplines qui voudraient s'en servir pour **construire** quelques uns de leurs concepts.

⁷Cf. diapo précédente : « Conditions d'accès à la gestion durable »

sur les valeurs retenues, la hiérarchisation des critères (les différents acteurs ne privilégiant pas les mêmes). En démocratie de proximité, on privilégie la négociation sociale, le dialogue territorial, pour parvenir à un compromis entre les différents acteurs du territoire. C'est donc à cela qu'il faut préparer les élèves, c'est ce qui explique la commande « préparer l'argumentation pour une négociation multi-acteurs ».

Conclusion : le chemin parcouru par cette équipe

On comprend pourquoi le modèle pédagogique « non directif » quand il est entendu comme mise en situation d'autonomie complète des élèves, représente un obstacle à l'évolution des pratiques pluridisciplinaires. On comprend aussi pourquoi il est important de sortir de l'enfermement des conceptions du métier d'enseignant dans une alternative stérile entre deux extrêmes (modèle transmissif ou situation d'auto-construction). Dans les deux cas, les élèves n'ont aucune chance de construire des savoirs conceptuels opérants.

C'est toute la palette des possibles entre ces deux extrêmes qu'il faut tenter d'ouvrir pour évoluer vers des processus d'aide à l'apprentissage (pédagogie constructiviste). Dans cette perspective, c'est la relation de l'élève au savoir qui est primordiale. Mais il ne faut pas se méprendre, la mise en marge de l'enseignant n'est qu'apparence, ce n'est qu'une stratégie au service de l'objectif de construction par l'apprenant d'une réelle compétence. Les enseignants travaillent beaucoup, en amont, pour construire la « situation d'apprentissage ».

D'une étape à l'autre du cheminement pédagogique que nous venons de présenter, des ruptures s'opèrent tant au niveau de l'activité des élèves que de l'activité des enseignants. Les tableaux suivants tentent de récapituler les principaux changements :

	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Forme Pédagogique	Non directive (sur le fond, parfois directive dans la forme)	Constructiviste partiellement	Constructiviste. Problématisée	
Activité cognitive des élèves	Recueil d'informations	Résolution de problèmes argumentation	Construction et réinvestissement de grilles de lecture de + en + abstraites puis spécifiques : concept (problématique)	
Conception du savoir	Savoir informatif lié au contexte	Savoir raisonné mais contextualisé	Des savoirs outils théoriques pour lire le monde	
Mode d'approche du réel	Observation à mains nues inventaire	Questionnement sans outillage	Une approche outillée : épistémologie constructiviste Diagnostic	
Conception de l'objet	Milieu : support physique		PNR : procédure de dvt local	« Territoire » et « dvt territorialisé »

Activité des enseignants	Monter un programme de visites Encadrer la sortie	+ Poser des problèmes	+ Trouver a problématique générale du territoire	
Activité des élèves	Poser des questions aux intervenants Recueillir des informations sur le territoire	Construire résoudre des problèmes	+ dégager les constantes de leur argumentation	Opérer un choix de stratégies de développement d'un marais côtier
Objectif	Un rapport sur « l'originalité de la procédure de développement local	?	Equiper les élèves du concept de PNR	Construire et appliquer le concept de DD
Production finale	Un compte rendu de visite Un compte rendu thématique	?	Grille de label PNR + diagnostic sur un cas	Choix argumenté d'une stratégie développement
Forme pédagogique	Non directive (sur le fond, directif dans la forme)	Pédagogie constructiviste partielle	Pédagogie constructiviste problématisée	Pédagogie constructiviste problématisée

Pour redonner un second souffle aux pratiques pédagogiques pluridisciplinaires, on a ainsi pu voir l'importance des formations suivies par les enseignants. Certaines visent à se défaire des habitudes pédagogiques classiques pour accéder aux pédagogies constructivistes et à la conception théorique du savoir, d'autres plus centrées sur les contenus, visent la construction des espaces-problèmes de quelques-uns des objets interdisciplinaires. Parfois même, un travail sur les représentations disciplinaires peut apparaître fondamental, certaines remises en cause épistémologiques au sein même de sa spécialité étant parfois nécessaires pour acquérir les moyens de mettre en place un véritable partenariat inter-disciplines.

Bernadette Fleury
Décembre 2010

AGROCAMPUS OUEST La Cale, Beg Meil 29170 FOUESNANT Tel : 02 98 94 40 70 Fax : 02 98 94 40 79

Courriels : bernadette.fleury@educagri.fr marie.egreteau@educagri.fr armelle.laine@educagri.fr

Document réalisé dans le cadre du Système National d'Appui à l'enseignement agricole